Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9270269
Centre d'intérêt : 755

Evaluation des programmes d'études : français, langue seconde, 6e primaire / Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Direction du développement de l'évaluation. -- [Québec] : La Direction générale, 1991
xiii, 142 p. : ill. ; 28 cm. -- (Rapport global / Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques du Québec)

Code : 9192-6202; 16-7902-5

ISBN 2-550-15981-0

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques. Direction du développement de l'évaluation

Descripteur(s) : Français (Langue) * Langue seconde * Evaluation de programmes * Programme d'études * Elaboration de programmes * Méthode d'évaluation * Satisfaction de l'enseignant * Evaluation de l'apprentissage * Rendement scolaire * Primaire (Ordre d'enseignement)

Le présent rapport fait état des données recueillies au cours des activités d'évaluation et au moment de l'implantation du programme de français, langue seconde au primaire. Le premier chapitre renseigne sur l'objectif de l'évaluation du programme, le modèle et la démarche d'évaluation ainsi que sur la participation aux activités de mai et de juin 1990. Le deuxième chapitre contient les résultats de l'évaluation de la phase d'élaboration du programme ainsi que de la phase d'implantation. De plus, il présente les éléments ressortis de l'analyse de la situation à l'automne 1989. Le troisième chapitre présente les principales données recueillies à l'aide de questionnaires soumis aux divers groupes d'agents d'éducation afin de mesurer leur satisfaction au regard du programme. Le dernier chapitre analyse les résultats obtenus par les élèves de sixième primaire aux épreuves de français, langue seconde. Enfin, la conclusion met en relief les éléments importants qui se dégagent de l'évaluation du programme et présente des recommandations.

Type de document :

9270269

ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

RAPPORT GLOBAL

Français, langue seconde

6e primaire

Octobre 1991

Québec

ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

RAPPORT GLOBAL

Français, langue seconde

6e primaire

Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques
Direction du développement de l'évaluation

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1991 — 9192-6202

ISBN: 2-550-15981-0

Dépôt légal — quatrième trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec

AVERTISSEMENT

Lorsqu'il est question de l'évaluation d'un programme d'études, les résultats obtenus au moyen des instruments de sondage, tels des questionnaires, des entrevues ou des épreuves pour les élèves, sont traités globalement et visent uniquement à mesurer la qualité du programme d'études en question. Par conséquent, les résultats obtenus ne doivent pas être interprétés comme représentant les résultats scolaires des élèves.

TABLE DES MATIÈRES

Page

INTRODUCTION

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LE SYSTÈME D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES 1

1.1 Objectif de l'évaluation du programme de français, langue seconde, 6e primaire 1

1.2 Modèle et démarche d'évaluation 1

1.3 Échantillon et participation 2

2. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA PHASE D'ÉLABORATION ET DE LA PHASE D'IMPLANTATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES 4

2.1 Résultats de la phase d'élaboration du programme d'études ... 4

2.2 Résultats de la phase d'implantation du programme d'études .. 4

2.3 Analyse de la situation relative au français, langue seconde, 6e primaire 4

3. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DU PROGRAMME PAR DES AGENTES ET DES AGENTS D'ÉDUCATION 6

3.1 Renseignements généraux 6

3.1.1 Profil des agentes et des agents d'éducation consultés 6

3.1.1.1 Formation 6

3.1.1.2 Expérience 7

3.1.1.3 Statut des enseignantes et des enseignants de français, langue seconde 7

3.1.2 Tâches des agentes et des agents d'éducation 7

3.2 Contexte de mise en oeuvre du programme 9

3.3 Préparation à la mise en oeuvre du programme 10

3.3.1 Préparation des enseignantes et des enseignants 10

Page

3.3.1.1 Formation 10

3.3.1.2 Mise à jour et perfectionnement 10

3.3.2 Préparation des responsables du dossier 13

3.3.2.1 Formation 13

3.3.2.2 Mise à jour et perfectionnement 15

3.4 Orientation 16

3.4.1 Pertinence et applicabilité de l'orientation du programme 16

3.4.2 Pertinence des objectifs du programme 16

3.4.3 Pertinence et applicabilité des principes directeurs énoncés dans le programme 17

3.4.4 Pertinence et applicabilité des principes méthodologiques énoncés dans le programme 19

3.5 Contenu du programme 21

3.5.1 Répartition des quatre savoir-faire 21

3.5.2 Objectifs terminaux 24

3.5.3 Compétence des élèves 27

3.6 Guide pédagogique 29

3.7 Documents d'orientation 31

3.8 Matériel didactique 32

3.8.1 Matériel didactique de base 32

3.8.2 Matériel didactique complémentaire 33

3.9 Planification de l'enseignement 35

3.9.1 Planification de l'enseignement par le personnel enseignant 35

3.9.2 Soutien à la planification assuré par les responsables du dossier 37

Page

3.10 Aide pédagogique au personnel enseignant 39

3.11 Pratique pédagogique 40

3.11.1 Répartition du temps d'enseignement selon les quatre volets du français, langue seconde 40

3.11.2 Activités pédagogiques 41

3.11.3 Difficultés rencontrées dans la mise en oeuvre du programme de français, langue seconde 43

3.11.4 Utilisation de l'ordinateur 47

3.11.5 Aide reçue de la part des autres agentes et agents d'éducation 47

3.11.6 Somme de travail demandée aux élèves 48

3.12 Évaluation des apprentissages 48

3.12.1 Évaluation formative 48

3.12.2 Évaluation sommative 54

3.12.2.1 Définition du domaine 54

3.12.2.2 Préparation d'épreuves 55

3.12.2.3 Correction de l'écrit 55

3.12.2.4 Épreuve d'appoint de français, langue seconde, 6e primaire, juin 1989 (n° 517-600-01) 56

3.12.2.5 Évaluation terminale 58

3.13 Retombées de la mise en oeuvre du programme et appréciation globale 58

3.13.1 Effets du programme chez les élèves 58

3.13.2 Degré de satisfaction à l'égard de la mise en oeuvre du programme 59

3.13.3 Forces et faiblesses du programme 61

Page

4. RÉSULTATS OBTENUS PAR LES ÉLÈVES 63

4.1 Introduction 63

4.1.1 Collecte des données 63

4.1.2 Caractéristiques de l'échantillon 63

4.1.3 Correction et analyse des résultats 65

4.1.4 Interprétation des résultats 65

4.2 Épreuve de communication orale 66

4.2.1 Instrument de mesure 67

4.2.2 Analyse des résultats 69

4.2.3 Interprétation des résultats 73

4.3 Épreuve d'écoute, de lecture et d'écriture 78

4.3.1 Écoute 81

4.3.1.1 Instrument de mesure 81

4.3.1.2 Analyse des résultats 81

4.3.1.3 Interprétation des résultats 82

4.3.1.4 Analyse des résultats aux diverses activités 83

4.3.2 Lecture 87

4.3.2.1 Instrument de mesure 87

4.3.2.2 Analyse des résultats 88

4.3.2.3 Interprétation des résultats 88

4.3.2.4 Analyse des résultats aux diverses activités 89

4.3.3 Écriture 93

4.3.3.1 Instrument de mesure 93

4.3.3.2 Correction et analyse des copies 94

4.3.3.3 Analyse des résultats 97

4.3.3.4 Interprétation des résultats 104

Page

4.4 Commentaires généraux 110

5. CONCLUSION 112

Page

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Données sur les instruments de sondage et les épreuves quant au nombre de documents expédiés et reçus selon les personnes consultées 3

Tableau 2 Pourcentage du personnel enseignant participant à différentes activités de mise à jour en français, langue seconde 11

Tableau 3 Pourcentage du personnel enseignant souhaitant un perfectionnement selon des domaines précis du français, langue seconde 12

Tableau 4 Pourcentage des responsables du dossier quant à leur degré de satisfaction de la formation reçue pour la mise en oeuvre du programme 14

Tableau 5 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur opinion sur le degré de pertinence des pincipes directeurs énoncés dans le programme de français, langue seconde 17

Tableau 6 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur degré d'accord avec les principes méthodologiques du programme de français, langue seconde ... 19

Tableau 7 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur opinion sur le degré d'applicabilité des principes méthodologiques dans la salle de classe..... 20

Tableau 8 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur degré d'accord avec l'importance accordée à chacun des quatre savoir-faire dans le programme d'études du 2e cycle 21

Tableau 9 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur degré d'accord avec l'importance suggérée par la définition du domaine pour chacun des savoir-faire .. 22

Tableau 10 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur opinion sur l'importance qu'ils souhaiteraient voir accorder par la définition du domaine à chacun des quatre savoir-faire du français, langue seconde 23

Tableau 11 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur opinion sur le degré de pertinence de certains aspects des objectifs terminaux du programme de français, langue seconde 25

Tableau 12 Pourcentage du personnel enseignant qui estime que certaines réalités figurent parmi les causes d'échec chez les élèves .. 28

Page

Tableau 13 Pourcentage du personnel enseignant qui estime que les activités suggérées dans le guide pédagogique présentent certaines qualités 29

Tableau 14 Pourcentage du personnel enseignant qui estime que les activités suggérées dans le guide pédagogique présentent quatre caractéristiques souhaitables 30

Tableau 15 Pourcentage des responsables du dossier qui estiment que les documents d'orientation présentent deux qualités souhaitables pour la mise en oeuvre du programme 31

Tableau 16 Pourcentage des responsables du dossier qui conseillent le matériel didactique complémentaire selon les différents types 33

Tableau 17 Pourcentage du personnel enseignant qui utilise divers moyens de planification de l'enseignement 35

Tableau 18 Pourcentage des responsables du dossier qui participent à diverses activités d'aide pédagogique 39

Tableau 19 Pourcentage du personnel enseignant quant au temps d'enseignement consacré à chacun des quatre volets du français, langue seconde 40

Tableau 20a Pourcentage du personnel enseignant quant à la fréquence des activités pédagogiques réalisées par les élèves à l'intérieur du volet communication orale 41

Tableau 20b Pourcentage du personnel enseignant quant à leur estimation de la fréquence des activités pédagogiques réalisées par les élèves à l'intérieur du volet écoute 42

Tableau 20c Pourcentage du personnel enseignant quant à leur estimation de la fréquence des activités pédagogiques réalisées par les élèves à l'intérieur du volet lecture 42

Tableau 20d Pourcentage du personnel enseignant quant à leur estimation de la fréquence des activites pédagogiques réalisées par les élèves à l'intérieur du volet écriture 43

Tableau 21 Pourcentage du personnel enseignant quant à l'aide qu'il estime recevoir de la part des autres agentes et agents d'éducation 48

Tableau 22a Pourcentage du personnel enseignant quant à leur estimation de la fréquence d'utilisation de divers moyens d'évaluation formative pour la communication orale 49

Page

Tableau 22b Pourcentage du personnel enseignant quant à leur estimation de la fréquence d'utilisation de divers moyens d'évaluation formative pour l'écoute 50

Tableau 22c Pourcentage du personnel enseignant quant à leur estimation de la fréquence d'utilisation de divers moyens d'évaluation formative pour la lecture 51

Tableau 22d Pourcentage du personnel enseignant quant à leur estimation de la fréquence d'utilisation de divers moyens d'évaluation formative pour l'écriture 52

Tableau 23 Pourcentage des responsables du dossier quant à l'aide qu'elles et qu'ils estiment apporter au personnel enseignant pour la préparation d'activités visant à mesurer le développement des habiletés pour chacun des volets du FLS 53

Tableau 24 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur opinion sur l'importance accordée à six éléments à considérer au moment de la correction de l'écrit 55

Tableau 25 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier qui estiment que les tâches d'écriture proposées par l'épreuve correspondent à la réalité de la classe 57

Tableau 26 Pourcentage des responsables du dossier quant à leur opinion sur le degré de contribution du programme à améliorer les attitudes et les comportements des élèves 59

Tableau 27 Pourcentage des responsables du dossier quant à leur degré de satisfaction relativement à certaines considérations liées à la mise en oeuvre du programme de français, langue seconde 60

Tableau 28 Pourcentage des responsables du dossier quant à leur évaluation de certaines considérations susceptibles de constituer des forces ou des faiblesses du programme 62

Tableau 29 Données sur les épreuves administrées aux élèves quant au nombre d'écoles consultées, au nombre de copies reçues et retenues selon les régions 64

Tableau 30 Répartition des points entre les diverses activités selon l'importance relative que le document «Définition du domaine» accorde à chaque intention de communication 70

Tableau 31 Distribution des scores des élèves pour l'ensemble de l'épreuve de communication orale 70

Page

Tableau 32	Distribution des scores des élèves à la partie «conversation» de l'épreuve de communication orale	72
Tableau 33	Distribution des scores des élèves à la partie «jeux de rôles» de l'épreuve de communication orale	73
Tableau 34	Résultat attendu de l'élève de compétence suffisante selon la partie de l'épreuve et l'intention de communication en question	74
Tableau 35	Notes accordées selon l'intention de communication en question, l'échelon décrivant la compétence suffisante et le poids accordé dans le cas où l'élève obtient la cote 4 pour les sept activités	75
Tableau 36	Taux de réussite réels et souhaités, à divers seuils, pour les activités de communication orale	76
Tableau 37	Sujets et tâches se rapportant à chacune des activités de l'épreuve d'écoute, de lecture et d'écriture	80
Tableau 38	Distribution des scores des élèves à l'épreuve d'écoute	81
Tableau 39	Taux de réussite réels et souhaités, à divers seuils, pour les activités d'écoute	83
Tableau 40	Résultats obtenus par les élèves aux diverses activités d'écoute	83
Tableau 41	Distribution des scores des élèves aux activités de lecture	88
Tableau 42	Taux de réussite réels et souhaités, à divers seuils, pour les activités de lecture	89
Tableau 43	Résultats obtenus par les élèves aux diverses activités de lecture	89
Tableau 44	Nombre de fautes commises à l'activité 10 de l'épreuve d'écriture par catégorie de percentile selon les trois critères de la langue	94
Tableau 45	Distribution des scores des élèves à l'activité d'écriture	97
Tableau 46	Nombre et pourcentage des élèves quant à la forme d'invitation choisie pour l'activité 10 (écriture)	98
Tableau 47a	Nombre et pourcentage des élèves quant aux cotes obtenues pour le critère «intention de communication» à l'activité 10 (écriture)	99

		Page
Tableau 47b	Nombre et pourcentage des élèves quant aux cotes obtenues pour le critère «choix de l'information» à l'activité 10 (écriture)	99
Tableau 47c	Nombre et pourcentage des élèves quant aux cotes obtenues pour le critère «choix des mots» à l'activité 10 (écriture)	100
Tableau 48a	Nombre et pourcentage des élèves quant au nombre de fautes commises à l'activité 10 (écriture)	100
Tableau 48b	Nombre et pourcentage des élèves quant au nombre de fautes de grammaire relatives au contenu linguistique du programme commises à l'activité 10 (écriture)	101
Tableau 48c	Nombre et pourcentage des élèves quant au nombre de fautes de grammaire non relatives au contenu linguistique du programme commises à l'activité 10 (écriture)	102
Tableau 48d	Nombre et pourcentage des élèves quant au nombre de fautes d'orthographe d'usage relatives au contenu linguistique du programme commises à l'activité 10 (écriture)	103
Tableau 48e	Nombre et pourcentage des élèves quant au nombre de fautes d'orthographe d'usage non relatives au contenu linguistique du programme commises à l'activité 10 (écriture)	104
Tableau 49	Taux de réussite réel et souhaité, à divers seuils, pour l'activité 10 (écriture)	105
Tableau 50	Moyenne, écart-type et médiane obtenus pour le message et la langue	105
Tableau 51	Taux de réussite et comportement attendu pour chaque critère d'évaluation de l'activité 10 (écriture)	108
Tableau 52	Moyenne des élèves, seuil de réussite, taux de réussite réel et souhaité selon les quatre volets du FLS	110

Page

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1	Pourcentage du personnel enseignant quant au nombre de groupes sous leur responsabilité pour l'apprentissage du français, langue seconde	8
Graphique 2	Pourcentage des responsables du dossier quant à la proportion de leur tâche consacrée au dossier du français, langue seconde, au primaire	9
Graphique 3	Pourcentage des responsables du dossier souhaitant un perfectionnement selon les différents aspects du programme	15
Graphique 4	Pourcentage du personnel enseignant et des responsbles du dossier quant à leur opinion sur le degré de pertinence des objectifs du programme de français, langue seconde	16
Graphique 5	Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur opinion sur le degré d'applicabilité des principes directeurs dans la salle de classe	18
Graphique 6	Pourcentage du personnel enseignant qui affirme que les élèves réussissent l'ensemble des objectifs du programme de 6e année à l'oral	27
Graphique 7	Pourcentage du personnel enseignant qui affirme que les élèves réussissent l'ensemble des objectifs du programme de 6e année à l'écrit	27
Graphique 8	Pourcentage du personnel enseignant qui estime réussir à planifier des activités d'enrichissement ainsi qu'à répondre aux besoins des élèves en difficulté	36
Graphique 9	Pourcentage des responsables du dossier qui estiment réussir à aider le personnel enseignant à planifier des activités d'enrichissement ainsi qu'à répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage	38
Graphique 10a	Pourcentage du personnel enseignant qui estime que certaines réalités suscitent des difficultés au moment de la mise en oeuvre du volet communication orale	44
Graphique 10b	Pourcentage du personnel enseignant qui estime que certaines réalités suscitent des difficultés au moment de la mise en oeuvre du volet écoute	45
Graphique 10c	Pourcentage du personnel enseignant qui estime que certaines réalités suscitent des difficultés au moment de la mise en oeuvre du volet lecture	45

Page

Graphique 10d	Pourcentage du personnel enseignant qui estime que certaines réalités suscitent des difficultés au moment de la mise en oeuvre du volet écriture	46
Graphique 11	Pourcentage des responsables du dossier qui estiment connaître le document «Définition du domaine» du 2e cycle du primaire	54
Graphique 12	Distribution des scores des élèves pour l'ensemble de l'épreuve de communication orale	71
Graphique 13	Distribution des scores des élèves à la partie «conversation» de l'épreuve de communication orale	71
Graphique 14	Distribution des scores des élèves à la partie «jeux de rôles» de l'épreuve de communication orale	72
Graphique 15	Moyennes obtenues par les élèves pour chaque activité de l'épreuve de communication orale	76
Graphique 16	Distribution des scores des élèves à l'épreuve d'écoute	82
Graphique 17a	Distribution des scores des élèves à l'activité 2 (écoute)	84
Graphique 17b	Distribution des scores des élèves à l'activité 5 (écoute)	84
Graphique 17c	Distribution des scores des élèves à l'activité 1 (écoute)	84
Graphique 17d	Distribution des scores des élèves à l'activité 4 (écoute)	85
Graphique 17e	Distribution des scores des élèves à l'activité 7 (écoute)	85
Graphique 17f	Distribution des scores des élèves à l'activité 8 (écoute)	85
Graphique 18	Moyennes obtenues par les élèves pour les activités d'écoute	86
Graphique 19	Distribution des scores des élèves aux activités de lecture	88
Graphique 20a	Distribution des scores des élèves à l'activité 3 (lecture)	90
Graphique 20b	Distribution des scores des élèves à l'activité 6 (lecture)	91

Page

Graphique 20c	Distribution des scores des élèves à l'activité 9 (lecture)	91
Graphique 21	Moyennes obtenues par les élèves pour les activités de lecture	92
Graphique 22	Distribution des scores des élèves à l'activité d'écriture	97
Graphique 23a	Distribution des scores des élèves à l'activité 10 (écriture) pour les critères liés au message	106
Graphique 23b	Distribution des scores des élèves à l'activité 10 (écriture) pour les critères liés à la langue	106
Graphique 24	Moyennes obtenues par les élèves pour le message et la langue	107

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'évaluation du programme de français, langue seconde, de 6e primaire, le ministère de l'Éducation a effectué au cours de mai 1990, auprès d'un échantillon d'agentes et d'agents d'éducation, un sondage destiné à mesurer leur satisfaction. De plus, l'épreuve d'appoint de juin 1989 a servi à mesurer l'apprentissage des élèves de 6e primaire. Un échantillon a été choisi a posteriori.

Le présent rapport fait état des données recueillies au cours de ces activités et au moment de l'implantation du programme d'études. Le premier chapitre renseigne sur l'objectif de l'évaluation du programme, le modèle et la démarche d'évaluation, ainsi que sur la participation aux activités de mai et de juin 1990.

Le deuxième chapitre contient les résultats de l'évaluation de la phase d'élaboration du programme de français, langue seconde, du premier cycle ainsi que de la phase d'implantation de ce programme. De plus, il présente les éléments ressortis de l'analyse de la situation à l'automne 1989.

Le troisième chapitre présente les principales données recueillies à l'aide de questionnaires soumis aux divers groupes d'agentes et d'agents d'éducation afin de mesurer leur satisfaction au regard du programme.

Le dernier chapitre analyse les résultats obtenus par les élèves de 6e primaire aux épreuves de français, langue seconde.

Enfin, la conclusion met en relief les éléments importants qui se dégagent de l'évaluation du programme de français, langue seconde, et présente des recommandations.

1. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LE SYSTÈME D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES[1]

1.1 Objectif de l'évaluation du programme de français, langue seconde, 6e primaire

En évaluant le programme de français, langue seconde, le Ministère visait à recueillir des données sur les points suivants :

- la qualité du programme d'études et sa mise en oeuvre,
- les résultats obtenus par les enseignantes et les enseignants dans la mise en oeuvre du programme,
- les conditions et pratiques d'enseignement,
- les apprentissages des élèves,
- la satisfaction des utilisatrices et des utilisateurs,

en vue de présenter les principales conclusions aux personnes responsables des décisions au Ministère et de formuler, s'il y a lieu, des recommandations.

1.2 Modèle et démarche d'évaluation

Le modèle d'évaluation utilisé, qui est le modèle général d'évaluation des programmes d'études, comprend trois composantes distinctes liées aux phases de développement d'un programme d'études :

A) les antécédents, qui correspondent à la phase d'élaboration du programme d'études;

B) les transactions, qui correspondent aux phases de mise en oeuvre du programme d'études;

C) les résultats, qui correspondent à la phase pendant laquelle on constate les effets de la mise en oeuvre du programme d'études (rendement des élèves, satisfaction des personnes intéressées).

Un rapport global d'évaluation fait état des diverses analyses effectuées à chacune des phases d'évaluation et dégage des conclusions au regard des divers points évalués.

La figure de l'annexe 1 présente le modèle général d'évaluation des programmes d'études. On y trouve les trois phases principales de développement d'un programme d'études ainsi que les objets d'évaluation de chacun des instruments de mesure utilisés pour ces phases.

---

1 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Cadre relatif à l'évaluation des programmes d'études des niveaux préscolaire, primaire et secondaire. Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, avril 1982. Document 16-7240.

1.3 Échantillon et participation

Pour constituer l'échantillon, 120 écoles primaires publiques anglophones ont été choisies, représentant 31 commissions scolaires.

Un des membres du personnel enseignant consulté en français, langue seconde, 6e primaire, de chacune des 120 écoles échantillonnées a reçu un questionnaire; parmi les personnes consultées, 47 ont répondu à ce questionnaire élaboré par le Ministère dans le but de mesurer le degré de satisfaction relativement à la mise en oeuvre du programme visé. Ce petit nombre d'enseignantes et d'enseignants qui ont répondu représente cependant 22 commissions scolaires sur les 31 consultées. On a effectué des appels téléphoniques auprès des commissions scolaires afin de connaître les raisons de leur absence à la consultation. Quelques-unes seulement ont assuré le retour des questionnaires.

Parmi les responsables du dossier du français, langue seconde, ou les conseillères et les conseillers pédagogiques des 31 commissions scolaires consultées, 19 ont répondu à un questionnaire élaboré par le Ministère dans le but de mesurer le degré de satisfaction et le degré de réussite en ce qui a trait au soutien apporté au personnel enseignant.

Enfin, 996 épreuves ont été recueillies auprès des élèves de 6e primaire provenant de 37 écoles publiques.

Tableau 1 Données sur les instruments de sondage et les épreuves quant au nombre de documents expédiés et reçus selon les personnes consultées

PERSONNES CONSULTÉES	NOMBRE DE DOCUMENTS EXPÉDIÉS	NOMBRE DE DOCUMENTS REÇUS
	Questionnaires	
. Conseillères et conseillers pédagogiques ou responsables du dossier (31 commissions scolaires anglophones)	31	19
. Personnel enseignant (120 écoles primaires publiques anglophones)	120	47
	Épreuves	
. Épreuve d'écoute et de lecture	* échantillon constitué a posteriori	996
. Épreuve d'écriture		355
. Épreuve de communication orale		533

* L'épreuve qui a servi à mesurer les apprentissages des élèves de 6e primaire du secteur anglophone est l'épreuve d'appoint qui a été offerte aux milieux scolaires en juin 1989. L'échantillon a été tiré a posteriori, à partir des écoles qui ont administré cette épreuve.

2. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DE LA PHASE D'ÉLABORATION ET DE LA PHASE DE MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME D'ÉTUDES

2.1 Résultats de la phase d'élaboration du programme d'études

L'étape d'élaboration comporte une phase d'évaluation au cours de laquelle des évaluatrices et des évaluateurs du Ministère jugent de la cohérence du programme lui-même et de sa conformité avec le cadre d'élaboration des programmes d'études. Ils se prononcent sur la qualité de l'analyse de la situation, la détermination des valeurs, les fondements du programme, les objectifs généraux et terminaux, les éléments notionnels, l'évaluation des apprentissages, l'approche pédagogique et la relation du programme avec les autres programmes. Le rapport des évaluatrices et des évaluateurs du Ministère a été déposé en mai 1980. À la lumière des renseignements recueillis, on peut conclure à un bilan très positif.

En effet, les fondements du programme, l'objectif global, les objectifs généraux et terminaux, les éléments notionnels et l'approche pédagogique ont reçu une cote «A», soit la cote la plus élevée.

Pour ce qui est de la détermination des valeurs et de l'évaluation, la cote «B» a été accordée. La cote «C», soit celle du seuil d'acceptation, a été retenue pour l'analyse de la situation et la relation du programme avec les autres programmes.

2.2 Résultats de la phase d'implantation du programme d'études

Aucun rapport global sur le plan national n'a été élaboré quant à la satisfaction des agentes et des agents d'éducation relative à la préparation reçue au moment de l'implantation du programme d'études.

2.3 Analyse de la situation relative au français, langue seconde, 6e primaire

Un comité constitué de huit membres, soit des conseillères et des conseillers pédagogiques, des enseignantes et des enseignants, ainsi que des représentantes et des représentants du Ministère, a tenu une rencontre, le 23 novembre 1989, afin d'analyser la situation relative au programme de français, langue seconde.

Sur le plan du contenu, le comité reconnaissait comme lacune principale le manque de nouveaux éléments notionnels au 2e cycle. Selon les membres du comité, le programme devrait tenir compte du développement psycho-social de l'élève. On devrait y ajouter de la lecture et de l'écriture. On devrait revoir la structure du programme afin d'éviter un morcellement de la langue. Il semble qu'il n'y ait pas de continuité entre le primaire et le secondaire.

Pour ce qui est du contexte de mise en oeuvre du programme, on a signalé certains problèmes, dont le nombre élevé d'élèves dans un groupe, le manque de locaux, la tâche lourde des spécialistes et l'intégration des élèves en difficulté.

Le comité a décidé d'analyser les résultats des élèves de 6e primaire à partir de l'épreuve écrite et de l'épreuve orale de juin 1989.

3. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DU PROGRAMME PAR DES AGENTES ET DES AGENTS D'ÉDUCATION

Le troisième chapitre présente les données recueillies au cours de la consultation tenue en mai 1990 auprès de 47 enseignantes et enseignants de français, langue seconde, 6e primaire, et de 19 conseillères et conseillers pédagogiques ou responsables du dossier. Les renseignements contenus dans la présente section ont trait à la formation et à l'expérience des agentes et des agents d'éducation consultés ainsi qu'à leur statut et à leur tâche. On y trouve aussi de l'information concernant le contexte et la préparation à la mise en oeuvre du programme, son orientation, son contenu, le guide pédagogique, les documents d'orientation et le matériel didactique. De plus, on aborde la planification de l'enseignement, l'aide pédagogique au personnel enseignant, la pratique pédagogique ainsi que l'évaluation des apprentissages. Finalement, on traite des retombées de la mise en oeuvre du programme et de l'appréciation globale qu'en font les agentes et les agents d'éducation.

3.1 Renseignements généraux

3.1.1 Profil des agentes et des agents d'éducation consultés*

3.1.1.1 Formation

ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Soixante-quatre pour cent des enseignantes et des enseignants possèdent une formation universitaire liée à l'enseignement du français, langue seconde, autre que celle conduisant à l'obtention du permis ou du brevet d'enseignement. Plus précisément, 13 p. 100 des personnes consultées ont suivi un cours représentant moins de 30 unités d'un programme universitaire, 31 p. 100 sont titulaires d'un certificat en français, langue seconde, alors que 20 p. 100 sont titulaires d'un baccalauréat spécialisé en français, langue seconde.

---

* Le terme «consultés» est utilisé pour préciser qu'il s'agit des personnes qui ont répondu au questionnaire.

RESPONSABLES DU DOSSIER[1]

Le profil de formation des responsables du dossier s'apparente à celui des enseignantes et des enseignants, bien que la formation universitaire s'avère un peu plus poussée. Ainsi, 65 p. 100 possèdent une formation universitaire autre que celle conduisant à l'obtention de leur permis ou brevet d'enseignement. En fait, 29 p. 100 des personnes consultées sont titulaires d'un certificat en français, langue seconde, 24 p. 100 sont titulaires d'un baccalauréat spécialisé en français, langue seconde, alors que 12 p. 100 sont titulaires d'une maîtrise en français, langue seconde.

3.1.1.2 Expérience

ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Un peu plus de 50 p. 100 des enseignantes et des enseignants ont une expérience de l'enseignement du français, langue seconde, supérieure à onze ans. La proportion de celles et ceux qui bénéficient d'une expérience de deux à dix ans est de 37 p. 100, alors que 11 p. 100 ont une expérience d'un an ou moins.

RESPONSABLES DU DOSSIER

La proportion des responsables du dossier qui bénéficient d'une expérience supérieure à onze ans dans l'exercice de leurs fonctions est de 30 p. 100. Un peu plus de 45 p. 100 de ces personnes possèdent de deux à dix ans d'expérience, alors que près de 25 p. 100 ont un an d'expérience ou moins.

3.1.1.3 Statut des enseignantes et des enseignants de français, langue seconde

Près de 90 p. 100 des personnes consultées détiennent un statut d'enseignante ou d'enseignant à temps plein dans leur commission scolaire.

3.1.2 Tâche des agentes et des agents d'éducation

ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Une proportion de 60 p. 100 des enseignantes et des enseignants n'enseignent que le cours de français, langue seconde. Toutefois, 40 p. 100 enseignent aussi d'autres matières en français. Il n'en demeure pas moins que près de 75 p. 100 de l'ensemble de ce personnel alloue plus de 60 p. 100 de son temps de travail à l'enseignement du français, langue seconde.

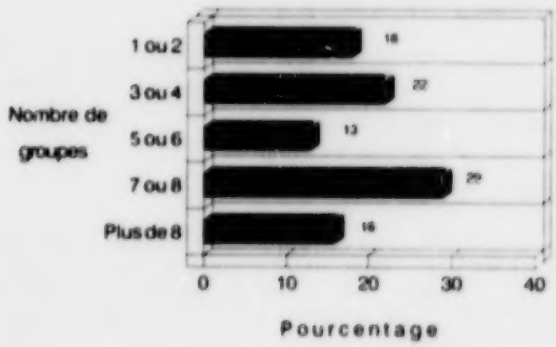
---

1 Cette expression regroupe des conseillères et des conseillers pédagogiques, des enseignantes et des enseignants, ainsi que d'autres agentes et agents d'éducation dans des proportions respectives de 76 p. 100, de 18 p. 100 et de 6 p. 100.

En ce qui concerne l'importance de la tâche d'enseignement, on constate que 45 p. 100 du personnel enseignant donne le cours de français, langue seconde, à sept groupes ou plus.

Le graphique 1 illustre les réponses obtenues à la question «À combien de groupes enseignez-vous le français, langue seconde»?

Graphique 1 Pourcentage du personnel enseignant quant au nombre de groupes sous leur responsabilité pour l'apprentissage du français, langue seconde



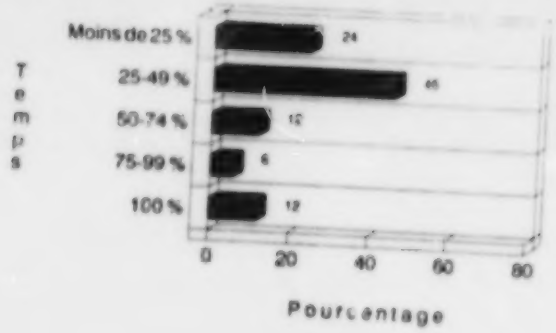
RESPONSABLES DU DOSSIER

Soixante-seize pour cent des responsables du dossier exercent la fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique, alors que 18 p. 100 occupent un poste d'enseignante ou d'enseignant.

Cependant, la proportion de la tâche consacrée au dossier du français, langue seconde, au primaire s'avère assez faible. En effet, 70 p. 100 des responsables disent consacrer moins de 50 p. 100 de leur tâche à cette discipline.

Les données du graphique 2 offrent un bilan des réponses obtenues à la question : «Quelle proportion de votre tâche est consacrée au dossier du français, langue seconde, au primaire»?

Graphique 2 **Pourcentage des responsables du dossier quant à la proportion de leur tâche consacrée au dossier du français, langue seconde, au primaire**



3.2 Contexte de mise en oeuvre du programme

RESPONSABLES DU DOSSIER

Notons en premier lieu que 70 p. 100 des responsables du dossier indiquent que c'est depuis septembre 1984 que leur commission scolaire met en oeuvre le programme de français, langue seconde, publié en 1982 par le ministère de l'Éducation. Les autres responsables ont répondu, dans des proportions égales, que leur commission scolaire a amorcé la mise en oeuvre de ce programme entre les années 1985 et 1989.

Par ailleurs, près de la moitié des responsables du dossier avaient la responsabilité de l'implantation du programme de français, langue seconde, au primaire, au moment de son entrée en vigueur. De ce nombre, près de 30 p. 100 disent avoir consacré entre un et huit jours à la formation du personnel enseignant pour ce programme, tandis que près de 20 p. 100 y auraient consacré plus de neuf jours. Il faut cependant mentionner que 52 p. 100 des personnes consultées ont omis de répondre à la question portant sur le nombre de jours consacrés à la formation des enseignantes et des enseignants. Ce taux élevé d'abstention peut s'expliquer par le fait que la moitié des responsables n'avaient pas la responsabilité du dossier au moment de l'entrée en vigueur du programme.

Pour ce qui est de la satisfaction quant à la durée de cette période de temps consacrée à l'implantation du programme, seulement 6 p. 100 des responsables du dossier la considèrent «tout à fait suffisante», alors que près de 30 p. 100 la considèrent «assez suffisante» et qu'un peu plus de 10 p. 100 l'estiment «peu suffisante». Toutefois, encore ici, la majorité, soit 53 p. 100, a omis de répondre à cette question.

Par ailleurs, certains responsables du dossier ont fait part de leurs commentaires au sujet de la formation du personnel enseignant. Ainsi, la courte période d'enseignement (30 minutes par jour) et le nombre élevé d'élèves par classe (une moyenne de 28) ont été invoqués comme cause du refus d'instaurer l'approche communicative. Une autre personne responsable du dossier a souligné que depuis 1982, on encourageait les enseignantes et les enseignants à suivre des cours menant au certificat en français, langue seconde. Une autre encore a affirmé qu'en raison de l'instabilité du personnel enseignant, la formation était souvent à refaire, mais que la stagnation aurait causé plus de problèmes.

3.3 Préparation à la mise en oeuvre du programme

3.3.1 Préparation des enseignantes et des enseignants

3.3.1.1 Formation

Nous remarquons en premier lieu que près de 75 p. 100 des enseignantes et des enseignants disent avoir reçu une formation relative au programme de français, langue seconde, au primaire.

Bien que cette proportion demeure importante, certaines personnes ont tout de même mentionné qu'elles n'avaient reçu que très peu de formation. Une personne a affirmé avoir vu le programme à l'université, alors qu'une autre a indiqué qu'une séance de formation devrait être obligatoire.

Quant au degré de satisfaction à l'égard de la formation reçue, il est assez élevé. Ainsi, près de 25 p. 100 des enseignantes et des enseignants se considèrent «tout à fait» satisfaits de cette formation, un peu plus de 40 p. 100 s'en considèrent «assez» satisfaits, pendant que seulement 15 p. 100 se disent «peu» ou «très peu» satisfaits. Il nous faut cependant mentionner que 20 p. 100 des personnes interrogées a omis de répondre à la question portant sur la satisfaction à l'égard de la formation reçue. Les commentaires de celles et ceux qui se sentent insatisfaits affirment que la formation reçue était trop courte ou incomplète. Enfin, on mentionne aussi qu'il serait bon d'assister à des ateliers de formation bi-annuels ou annuels et de suivre les cours conduisant au certificat d'enseignement en immersion.

3.3.1.2 Mise à jour et perfectionnement

Le tableau 2 indique dans quelles proportions les enseignantes et les enseignants ont participé ou participeront, pendant l'année en cours, à diverses activités de mise à jour en français, langue seconde.

Tableau 2 **Pourcentage du personnel enseignant participant à différentes activités de mise à jour en français, langue seconde**

ACTIVITÉS	POURCENTAGE		
	Oui	Non	Aucune réponse
. Congrès - colloques	38	38	24
. Ateliers présentés au CAP (Centre d'auto-perfectionnement du personnel enseignant en français, langue seconde) ou au PÉDAGO (Université McGill)	38	38	24
. Activités de perfectionnement du ministère de l'Éducation	31	42	27
. Séances d'information et de formation organisées par la conseillère ou le conseiller pédagogique ou la ou le responsable du dossier. EX.: journées pédagogiques	69	18	13
. * Autre	11	13	76

* Sous la mention «Autre», nous remarquons des activités se rapportant surtout à la communication. Une personne souligne aussi sa participation à la révision des objectifs du nouveau programme de français, langue seconde, et à l'élaboration du guide pédagogique.

Les données du tableau 2 permettent de constater que les activités de mise à jour en français, langue seconde, les plus populaires auprès du personnel enseignant demeurent celles qui sont organisées par le ou la responsable du dossier. Cela s'explique sans doute par le fait que ces activités se font à l'intérieur même des commissions scolaires. D'ailleurs, la présence aux activités des journées pédagogiques est obligatoire. Cependant, les activités à l'extérieur attirent tout de même une proportion non négligeable des enseignantes et des enseignants.

On constate donc que près de 70 p. 100 des personnes consultées participent à des séances de perfectionnement organisées à leur lieu de travail et qu'environ 30 p. 100 participent à des ateliers à l'extérieur de leur commission scolaire. Les agentes et les agents d'éducation semblent vouloir parfaire leur formation; en effet, 80 p. 100 répondent oui à la question : «Souhaitez-vous vous perfectionner en français, langue seconde?». Afin d'obtenir des précisions quant aux champs d'intérêt de ce perfectionnement, nous avons posé une question additionnelle.

Au tableau 3, on présente donc des domaines précis du français, langue seconde, susceptibles de faire l'objet de perfectionnement, ainsi que les pourcentages de réponses positives, de réponses négatives et d'omissions.

Tableau 3 Pourcentage du personnel enseignant souhaitant un perfectionnement selon des domaines précis du français, langue seconde

DOMAINES	POURCENTAGE		
	Oui	Non	Aucune réponse
. Communication orale	56	31	13
. Ecoute	54	33	13
. Lecture	65	22	13
. Ecriture	73	16	11
. Intégration des quatre savoir-faire	69	20	11
. Evaluation de la communication orale	77	16	7
. Evaluation de la communication écrite	65	24	11
* Autre	11	11	78

* Sous la mention «Autre», nous retrouvons: intégration des matières (deux personnes), immersion (deux personnes), évaluation, orthopédagogie et contenu du programme.

Le tableau 3 fait encore ressortir un intérêt marqué pour le perfectionnement dans le domaine du français, langue seconde. Les besoins se manifestent davantage pour l'évaluation de la communication orale, le volet écriture et l'intégration des quatre savoir-faire.

3.3.2 Préparation des responsables du dossier

3.3.2.1 Formation

Nous remarquons en premier lieu que près de 60 p. 100 des responsables du dossier estiment avoir reçu «beaucoup» ou «assez» de formation complémentaire pour mettre en oeuvre le programme. Cependant, près de 25 p. 100 des personnes consultées auraient bénéficié de «peu» de formation complémentaire et près de 20 p. 100 en auraient reçu aucune. Par ailleurs, près de 90 p. 100 des responsables du dossier disent avoir participé à des ateliers régionaux ou nationaux en vue de l'implantation du programme. Pour ce qui est de la satisfaction quant à la durée de la période allouée pour la préparation à l'assistance du personnel enseignant dans la mise en oeuvre du programme, un peu plus de la moitié des responsables du dossier considèrent cette période «tout à fait» ou «assez» suffisante.

D'autre part, les responsables du dossier ont été questionnés quant à leur satisfaction à l'égard de certains aspects de la formation reçue. Le tableau 4 illustre la répartition des réponses.

Tableau 4 Pourcentage des responsables du dossier quant à leur degré de satisfaction de la formation reçue pour la mise en oeuvre du programme

ASPECTS DE LA FORMATION	DEGRÉ DE SATISFACTION Positif		Négatif		
	Tout à fait %	Assez %	Peu %	Très peu %	Pas du tout %
. Historique, fondements et objectifs du programme	29	47	6	6	12
. Processus d'apprentissage et démarche pédagogique	12	58	24	0	6
. Volet communication orale	24	64	0	0	6
. Volet écoute	29	53	0	0	12
. Volet lecture	12	46	24	6	6
. Volet écriture	6	47	29	0	12
. Intégration des volets	6	24	40	24	6
. Grammaire dans l'approche communicative	12	40	18	18	12
. Planification de l'enseignement	12	6	47	29	6
. Evaluation des apprentissages	12	18	40	18	12

Remarques

L'absence de réponse ou le choix de plus d'une réponse explique le fait que certaines sommes de pourcentages sont inférieures à 100 p. 100 . Cette remarque vaut aussi pour d'autres tableaux ainsi que pour certains graphiques.

Pour faciliter la compréhension des tableaux présentant un choix de cotes de satisfaction, on suggère d'additionner les colonnes «tout à fait» et «assez» pour distinguer les éléments positifs des éléments négatifs (la somme des trois dernières colonnes : «peu», «très peu» et «pas du tout»).

Les données du tableau 4 indiquent que les responsables du dossier se montrent relativement satisfaits de la formation reçue par rapport à l'historique, aux fondements et aux objectifs du programme ainsi qu'en ce qui a trait au processus d'apprentissage et à la démarche pédagogique. De plus, leur degré de satisfaction s'avère assez élevé par rapport à la formation reçue quant aux volets communication orale et écoute. La formation concernant les volets lecture et écriture, de même que celle concernant la grammaire dans l'approche communicative, a entraîné des degrés de satisfaction modérés. Par contre, les responsables du dossier se disent insatisfaits de la formation reçue pour les aspects intégration des volets, planification de l'enseignement et évaluation des apprentissages.

Par ailleurs, certaines personnes interrogées ont émis des commentaires quant à la préparation pour la mise en oeuvre du programme. Ainsi, certains affirment que les lectures et la participation à des congrès les ont aidés à implanter le programme. De plus, une personne mentionne que les besoins en lecture et en écriture ont évolué depuis l'implantation du nouveau programme et que la «whole language approach» devrait être expliquée et exploitée en langue seconde.

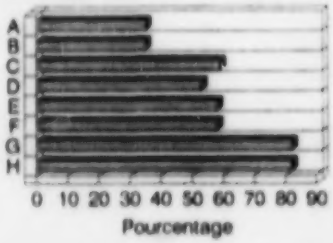
3.3.2.2 Mise à jour et perfectionnement

Près de 60 p. 100 des responsables du dossier souhaiteraient participer à des activités de perfectionnement organisées sous forme de rencontres avec d'autres conseillères ou conseillers pédagogiques, et près de 20 p. 100 désireraient participer à des séances à l'échelle nationale.

Par ailleurs, le graphique 3 indique quel pourcentage des responsables du dossier considèrent que les divers aspects du programme de français, langue seconde, devraient faire l'objet de perfectionnement.

Graphique 3 Pourcentage des responsables du dossier souhaitant un perfectionnement selon les différents aspects du programme

A - Volet communication orale
B - Volet écoute
C - Volet lecture
D - Volet écriture
E - Planification de l'enseignement
F - Gestion des activités en classe
G - Évaluation formative
H - Évaluation sommative



Au graphique 3, on montre que chez les responsables du dossier, les besoins de perfectionnement se font particulièrement sentir en ce qui concerne l'évaluation formative et sommative. Cependant, on souhaite aussi recevoir du perfectionnement pour les divers autres aspects du programme.

3.4 Orientation

3.4.1 Pertinence et applicabilité de l'orientation du programme

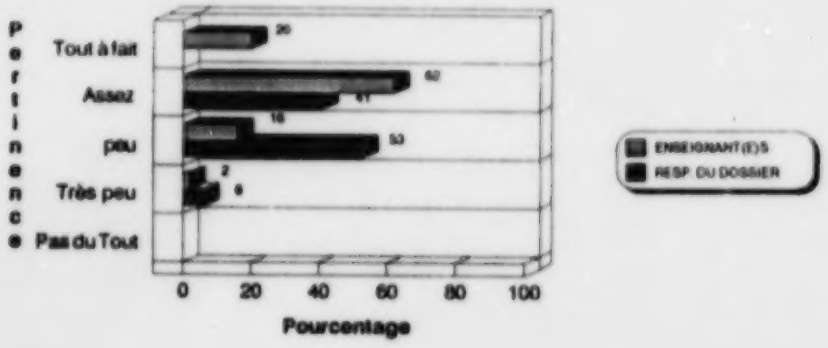
Près de 95 p. 100 des enseignantes et des enseignants considèrent que le contenu du programme d'études de français, langue seconde, correspond «tout à fait» ou «assez» à son orientation, qui est de développer, chez l'enfant, l'habileté à communiquer efficacement dans une communauté linguistique dont la majorité est francophone. Chez les responsables du dossier, cette proportion est de 82 p. 100. Quant à savoir si cette orientation, telle qu'elle est formulée dans le programme, s'applique («tout à fait» ou «assez») à l'enseignement, on constate que pour près de 90 p. 100 du personnel enseignant, c'est bien le cas. Chez les responsables du dossier, cette proportion s'avère encore ici légèrement inférieure : elle est de 82 p. 100.

3.4.2 Pertinence des objectifs du programme

Le graphique 4 illustre les réponses des agentes et des agents d'éducation obtenues à la question suivante :

. Les objectifs du programme permettent-ils à l'élève de 6e année de développer une habileté à communiquer qui lui permet de s'insérer dans une communauté linguistique dont la majorité est francophone?

Graphique 4 **Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur opinion sur le degré de pertinence des objectifs du programme de français, langue seconde**



Le graphique 4 révèle une divergence d'opinion entre le personnel enseignant et les responsables du dossier quant à la pertinence des objectifs du programme de français, langue seconde. En effet, 82 p. 100 des enseignantes et des enseignants considèrent que l'atteinte de ces objectifs permet «tout à fait» ou «assez» à l'élève de développer une habileté à communiquer suffisante pour s'insérer dans une communauté linguistique dont la majorité est francophone, tandis que chez les responsables du dossier, cette proportion n'est que de 41 p. 100. Cette divergence peut s'expliquer par le fait que la personne responsable porte son jugement à partir de l'ensemble des élèves de la commission scolaire et semble plus critique que l'enseignante et l'enseignant qui base son opinion sur moins d'élèves. De plus, le terme «s'insérer» peut avoir donné lieu à des interprétations différentes.

3.4.3 Pertinence et applicabilité des principes directeurs énoncés dans le programme

Au tableau 5, on présente les réponses obtenues des agentes et des agents d'éducation à la question suivante :

. Trouvez-vous pertinents les principes directeurs énoncés dans le programme?

Tableau 5 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur opinion sur le degré de pertinence des principes directeurs énoncés dans le programme de français, langue seconde

	DEGRÉ DE PERTINENCE PERÇU									
	POSITIF				NÉGATIF					
PRINCIPES	Tout à fait %		Assez %		Peu %		Très peu %		Pas du tout %	
	E*	R**	E*	R**	E*	R**	E*	R**	E*	R**
Respecter les besoins, les intérêts et l'âge de l'élève	61	71	33	29	2	0	4	0	0	0
Respecter le développement cognitif et affectif de l'élève	54	65	42	29	2	6	2	0	0	0

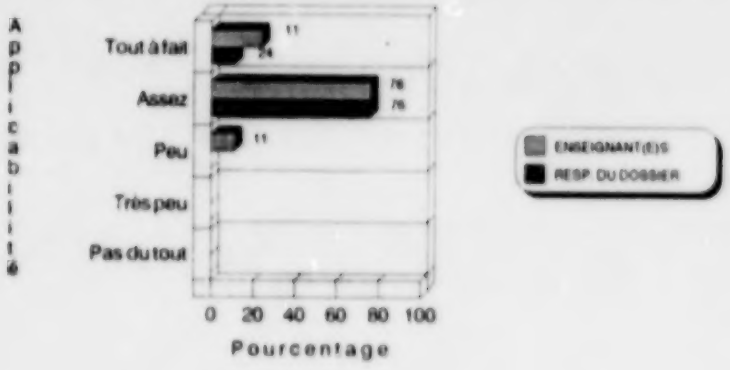
* E : enseignantes et enseignants
** R : responsables du dossier

La lecture du tableau 5 nous amène à constater que les agentes et les agents d'éducation reconnaissent la pertinence des deux principes directeurs énoncés dans le programme.

Pour ce qui est de l'applicabilité de ces principes directeurs, le graphique 5 illustre les réponses obtenues à la question suivante :

. Les principes directeurs vous paraissent-ils applicables dans la salle de classe?

Graphique 5 **Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur opinion sur le degré d'applicabilité des principes directeurs dans la salle de classe**



L'examen du graphique 5 fait voir que les agentes et les agents d'éducation éprouvent peu de difficulté à adapter les principes directeurs de l'orientation du programme à leur pratique.

3.4.4 Pertinence et applicabilité des principes méthodologiques énoncés dans le programme

Au tableau 6, on présente les pourcentages de réponses données par les agentes et les agents d'éducation à la question suivante :

. Êtes-vous d'accord avec les principes méthodologiques du programme?

Tableau 6 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur degré d'accord avec les principes méthodologiques du programme de français, langue seconde

PRINCIPES	DEGRÉ D'ACCORD									
	POSITIF				NÉGATIF					
	Tout à fait %		Assez %		Peu %		Très peu %		Pas du tout %	
	E*	R**	E*	R**	E*	R**	E*	R**	E*	R**
Environnement linguistique riche	61	76	33	24	4	0	0	0	2	0
Communication orale réelle et authentique	65	76	29	24	2	0	4	0	0	0
Priorité du message sur la forme	51	53	47	47	0	0	0	0	0	0
Tolérance de l'erreur	52	59	42	41	4	0	2	0	0	0
Recours à des habiletés diversifiées avec insistance sur l'oral	56	59	42	41	0	0	0	0	0	0

* E : enseignantes et enseignants
** R : responsables du dossier

Les données du tableau 6 font ressortir un assentiment très fort des agentes et des agents d'éducation à l'égard des principes méthodologiques du programme de français, langue seconde.

Pour ce qui est de l'applicabilité de ces principes méthodologiques, on présente au tableau 7 les pourcentages de réponses obtenues à la question suivante :

. Les principes méthodologiques vous paraissent-ils applicables dans la salle de classe?

Tableau 7 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur opinion sur le degré d'applicabilité des principes méthodologiques dans la salle de classe

	DEGRÉ D'APPLICABILITÉ									
	POSITIF				NÉGATIF					
PRINCIPES	Tout à fait %		Assez %		Peu %		Très peu %		Pas du tout %	
	E*	R**	E*	R**	E*	R**	E*	R**	E*	R**
Environnement linguistique riche	13	24	67	41	18	29	2	6	2	0
Communication réelle et authentique	13	18	70	47	13	29	2	0	2	0
Priorité du message sur la forme	44	29	54	65	0	0	0	6	2	0
Tolérance de l'erreur	49	35	47	59	2	6	2	0	0	0
Recours à des habiletés diversifiées avec insistance sur l'oral	40	24	53	70	7	6	0	0	0	0

* E : enseignantes et enseignants
** R : responsables du dossier

Par l'examen du tableau 7, on remarque d'abord qu'en général, les agentes et les agents d'éducation considèrent que les principes méthodologiques s'appliquent relativement bien dans la salle de classe. On note toutefois certaines réserves quant à l'applicabilité de l'environnement linguistique riche ainsi que de la communication réelle et authentique. Ces réserves proviennent surtout des responsables du dossier.

Par ailleurs, on demandait aux enseignantes et aux enseignants d'indiquer les raisons susceptibles de nuire à l'application des principes qu'ils considéraient comme les plus problématiques. Leurs réponses ont surtout trait à la difficulté de créer un environnement linguistique riche et une communication réelle et authentique. Comme raisons, on invoque surtout le manque ou la diversité des connaissances chez les élèves, ainsi que le manque de ressources et l'inadéquation du matériel.

Les commentaires émis par les agentes et les agents d'éducation à propos de l'orientation du programme ont surtout trait au peu de temps d'enseignement, au trop grand nombre d'élèves par classe, au besoin d'enrichissement pour les élèves déjà bilingues et à la difficulté d'appliquer les principes directeurs et méthodologiques dans les classes d'élèves qui proviennent d'un milieu exclusivement anglophone. On soulève aussi le fait que la classe constitue un environnement artificiel.

3.5 Contenu du programme

3.5.1 Répartition des quatre savoir-faire

Au tableau 8, on présente les réponses obtenues des agentes et des agents d'éducation à la question suivante :

. Êtes-vous d'accord avec l'importance accordée à chacun des quatre savoir-faire dans le programme d'études du 2e cycle? (référence aux tableaux de synthèse, p. 367 et 368 du programme d'études)

Tableau 8 **Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur degré d'accord avec l'importance accordée à chacun des quatre savoir-faire dans le programme d'études du 2e cycle**

SAVOIR-FAIRE	DEGRÉ D'ACCORD							
	POSITIF				NÉGATIF			
	Tout à fait en accord %		Plutôt en accord %		Plutôt en désaccord %		Tout à fait en désaccord %	
	E*	R**	E*	R**	E*	R**	E*	R**
Communication orale	61	53	33	41	4	0	0	5
Écoute	56	47	40	47	2	0	0	6
Lecture	31	12	44	29	16	53	7	6
Écriture	29	6	32	24	24	46	13	24

* E : enseignantes et enseignants
** R : responsables du dossier

Les données du tableau 8 montrent que les responsables du dossier, dans une proportion de 65 p. 100 en moyenne, désapprouvent le peu d'importance que le programme accorde à la lecture et à l'écriture. Quant à savoir si les agentes et les agents d'éducation sont d'accord avec l'importance suggérée par la définition du domaine (document 16-2405-05, p. 26) pour chacun des quatre savoir-faire, l'examen du tableau 9 permet d'obtenir une réponse à cette question.

Tableau 9 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur degré d'accord avec l'importance suggérée par la définition du domaine pour chacun des savoir-faire

SAVOIR-FAIRE	OPINION			
	ACCORD %		DÉSACCORD %	
	*E	**R	*E	**R
Communication orale (65 %)	57	88	36	12
Écoute (20 %)	73	94	20	6
Lecture (10 %)	47	41	46	59
Écriture (5 %)	44	30	49	70

* E : enseignantes et enseignants
**R : responsables du dossier

Si l'on observe le tableau 9, on remarque d'une part qu'un grand nombre de responsables du dossier approuvent l'importance suggérée par la définition du domaine pour le volet communication orale ainsi que pour le volet écoute. Cependant, chez les enseignantes et les enseignants, les avis sont plus partagés.

D'autre part, comme on pouvait s'y attendre à la suite des résultats présentés au tableau 8, l'importance que la définition du domaine accorde aux volets lecture et écriture suscite passablement de désaccord chez les agentes et les agents d'éducation. En fait, chez les enseignantes et les enseignants, les avis se partagent en parts quasi égales, tandis que chez les responsables du dossier, la désapprobation se fait quelque peu plus manifeste.

Il faut mentionner que quelques enseignantes et enseignants ont signifié dans leurs commentaires que l'on devrait accorder plus d'importance à la lecture. Deux personnes ont ajouté que l'acquisition de ce savoir-faire devenait nécessaire dès l'entrée au secondaire.

De plus, on a demandé aux responsables du dossier s'ils souhaitaient une répartition différente relativement aux savoir-faire en 6e année. Leurs réponses ont été positives dans 76 p. 100 des cas.

Par ailleurs, les agentes et les agents d'éducation en désaccord avec l'importance que la définition du domaine accorde aux savoir-faire ont été invités à indiquer, sous forme de pourcentage, l'importance qu'ils souhaiteraient leur voir accorder. On présente les résultats au tableau 10.

Tableau 10 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur opinion sur l'importance qu'ils souhaiteraient voir accorder par la définition du domaine à chacun des quatre savoir-faire du français, langue seconde

SAVOIR-FAIRE	IMPORTANCE SOUHAITÉE (sous forme de pourcentage)															
	1 à 10 % *		11 à 20 % *		21 à 30 % *		31 à 40 % *		41 à 50 % *		51 à 60 % *		61 à 70 % *		71 à 80 % *	
	E**	R***	E**	R***	E**	R***	E**	R***	E**	R***	E**	R***	E**	R***	E**	R***
Communication orale	0	0	4	0	9	12	9	6	20	52	7	6	2	0	4	0
Écoute	0	0	24	35	18	35	4	6	0	0	2	0	0	0	4	0
Lecture	0	0	33	52	18	24	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0
Écriture	16	12	20	46	13	18	0	0	0	0	4	0	0	0	2	0

* % : pourcentage de réponses obtenues
** E : enseignantes et enseignants
*** R : responsables du dossier

Les données du tableau 10 permettent d'abord de remarquer que les responsables du dossier et les enseignantes et les enseignants manifestent une certaine entente quant à l'importance que devrait accorder la définition du domaine à chacun des quatre savoir-faire. Ainsi, on considère en général que l'on devrait diminuer quelque peu l'importance accordée au volet communication orale pour favoriser les volets lecture et écriture. Ces résultats confirment certains commentaires, émis par les enseignantes et les enseignants, que nous avons relatés plus haut. Il faut toutefois mentionner que 24 p. 100 des responsables du dossier ainsi que de 45 à 48 p. 100 (selon les savoir-faire) des enseignantes et des enseignants ont omis de répondre à la question ayant permis d'obtenir les données observées au tableau 10.

3.5.2 Objectifs terminaux

On retrouve 88 p. 100 des responsables du dossier et 76 p. 100 des enseignantes et des enseignants qui considèrent que les objectifs terminaux correspondent aux principes directeurs du programme (respecter l'âge, les intérêts, les besoins, le développement cognitif et affectif des élèves).

Cependant, nous avons voulu mieux connaître l'opinion des agentes et des agents d'éducation concernant certains aspects particuliers ayant trait aux objectifs terminaux du programme de français, langue seconde (2e cycle). On leur a donc demandé s'ils jugeaient pertinents le nombre de ces objectifs terminaux, leur répartition en domaines, leur organisation, leur répétition, leur spécificité ainsi que le niveau de compétence exigé pour chacun d'eux. On présente les résultats au tableau 11.

Tableau 11 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur opinion sur le degré de pertinence de certains aspects des objectifs terminaux du programme de français, langue seconde

ASPECTS DES OBJECTIFS TERMINAUX	DEGRÉ DE PERTINENCE									
	POSITIF				NÉGATIF					
	Tout à fait %		Assez %		Peu %		Très peu %		Pas du tout %	
	E*	R**	E*	R**	E*	R**	E*	R**	E*	R**
Répartition en domaines		18		82		0		0		0
Nombre	29	6	63	47	4	35	0	12	0	0
Organisation	22	6	61	59	13	35	0	0	0	0
Répétition (absence de nouveaux objectifs)	27	0	51	52	11	24	4	24	0	0
Spécificité	36	6	42	41	9	35	4	12	0	6
Niveau de compétence exigé	18	0	62	64	0	18	4	18	0	0

* E : enseignantes et enseignants
** R : responsables du dossier

Remarque

Les enseignantes et les enseignants n'ont pas été questionnés sur la pertinence de la répartition des objectifs terminaux en domaines.

La lecture du tableau 11 amène d'abord à constater que les enseignantes et les enseignants se montrent plus favorables aux divers aspects des objectifs terminaux que les responsables du dossier. Ces derniers ont en effet choisi les catégories de réponses négatives dans des proportions variant de 35 à 53 p. 100, comparativement à des proportions de 4 à 15 p. 100 pour le personnel enseignant. C'est donc dire qu'un bon nombre de responsables du dossier considèrent qu'il y aurait place à amélioration dans ce domaine, notamment quant au nombre des objectifs terminaux, à leur spécificité et à l'absence de nouveaux objectifs. On note que la divergence de point de vue entre les deux catégories d'agentes et d'agents d'éducation se fait plus manifeste lorsqu'on parle du nombre des objectifs terminaux. En effet, la moitié des responsables du dossier estiment ce nombre non approprié, alors que seulement 4 p. 100 des enseignantes et des enseignants entretiennent la même opinion.

Par ailleurs, les agentes et les agents d'éducation ont été consultés au sujet de leurs attentes concernant les objectifs terminaux. En ce sens, ils ont eu à indiquer s'ils souhaitaient que soient fixés de tels objectifs pour chaque classe (5e, 6e, etc.). Près de 60 p. 100 des enseignantes et des enseignants ont répondu OUI, près de 30 p. 100 ont répondu NON, près de 10 p. 100 ont signifié qu'ils n'avaient pas d'opinion, pendant que près de 5 p. 100 omettaient de répondre. Chez les responsables du dossier, on retrouve 65 p. 100 de réponses positives et 35 p. 100 de réponses négatives.

Quant au besoin d'une formulation plus globale des objectifs terminaux, les avis sont partagés. On retrouve 36 p. 100 des enseignantes et des enseignants qui souhaitent une telle formulation, alors que 35 p. 100 n'en ressentent pas le besoin. Dix-huit pour cent se disent sans opinion et 11 p. 100 ont omis de répondre. Chez les responsables du dossier, on souhaite une formulation plus globale des objectifs terminaux dans une proportion de 58 p. 100, alors que 42 p. 100 disent ne pas avoir une telle attente.

En ce qui concerne le besoin d'une organisation hiérarchisée (du plus particulier au plus général) des objectifs terminaux, les résultats de l'enquête font ressortir que la moitié des enseignantes et des enseignants aimeraient voir une telle structure. Cependant, 24 p. 100 disent ne pas souhaiter cette organisation hiérarchisée, tandis que 22 p. 100 n'ont pas d'opinion et que 4 p. 100 n'ont donné aucune réponse à la question qui portait sur cet aspect. Près de 60 p. 100 des responsables du dossier manifestent le désir de voir s'implanter ce type d'agencement des objectifs terminaux; il demeure tout de même que près de 30 p. 100 ne ressentent pas ce besoin et que 12 p. 100 se disent sans opinion.

Par ailleurs, une proportion importante d'enseignantes et d'enseignants, soit 80 p. 100, souhaitent que soit établie une distinction entre les objectifs obligatoires (tronc commun) et les objectifs facultatifs (enrichissement). Les responsables du dossier se montrent encore plus favorables que les enseignantes et les enseignants à une telle distinction. C'est en effet dans une proportion de près de 90 p. 100 que ces personnes ont indiqué qu'elles désiraient qu'on l'établisse.

Quant à savoir si les éléments d'apprentissage (les notions, le contenu linguistique) permettent d'atteindre les objectifs terminaux, les enseignantes et les enseignants considèrent que OUI dans une proportion de 72 p. 100 pendant que 11 p. 100 considèrent que tel n'est pas le cas. Près de 15 p. 100 se sont dits sans opinion et près de 4 p. 100 ont omis de répondre à la question.

Chez les responsables du dossier, les résultats sont similaires. En effet, 70 p. 100 affirment que les éléments d'apprentissage permettent d'atteindre les objectifs terminaux, alors que près de 25 p. 100 ont indiqué que tel n'était pas le cas.

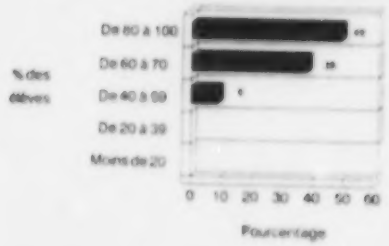
3.5.3 Compétence des élèves

ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

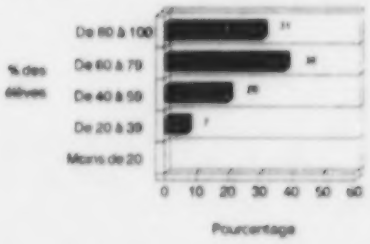
Près de 30 p. 100 des enseignantes et des enseignants utilisent «très souvent» ou «souvent» la grille d'observation du comportement qui suggère des niveaux de compétence (Programme d'études, document 16-2405, p. 20). Par contre, près de 50 p. 100 des personnes consultées avouent ne l'utiliser que rarement, pendant que près de 20 p. 100 ne l'utilisent jamais.

En ce qui concerne le taux de réussite des élèves pour l'ensemble des objectifs du programme de 6e année, les données recueillies chez les enseignantes et les enseignants apparaissent au graphique 6.

Graphique 6 Pourcentage du personnel enseignant qui affirme que les élèves réussissent l'ensemble des objectifs du programme de 6e année à l'oral



Graphique 7 Pourcentage du personnel enseignant qui affirme que les élèves réussissent l'ensemble des objectifs du programme de 6e année à l'écrit



L'examen des graphique 6 et 7 nous amène à constater qu'en général, les élèves de 6e année réussissent assez bien en français, langue seconde. En fait, près de 90 p. 100 des enseignantes et des enseignants estiment qu'à l'oral, au moins 60 p. 100 des élèves atteignent les objectifs. Quant aux objectifs à l'écrit, près de 70 p. 100 des enseignantes et des enseignants les considèrent atteints par au moins 60 p. 100 des élèves.

On remarque cependant que d'après le personnel enseignant, les élèves semblent mieux maîtriser le français oral que le français écrit.

Par ailleurs, on a demandé au personnel enseignant d'établir les causes des échecs. Au tableau 12, on présente donc les pourcentages de réponses obtenues à la question suivante :

. En ce qui concerne les élèves qui ne réussissent pas, établissez les raisons de leur échec.

Tableau 12 **Pourcentage du personnel enseignant qui estime que certaines réalités figurent parmi les causes d'échec chez les élèves**

CAUSES POSSIBLES DES ÉCHECS	RÉPONSES	
	OUI %	NON %
Manque de formation préalable en français, langue seconde	78	20
Trop grand nombre d'élèves par classe	47	46
Objectifs trop nombreux	7	86
Les élèves sont considérés comme éprouvant des difficultés d'apprentissage	69	24
* Autre	27	7

* Sous la mention «Autre», nous retrouvons le manque de motivation (souligné par 17 des 48 personnes consultées). Cette attitude proviendrait du milieu familial (d'après quatre personnes) ou de l'environnement (d'après trois personnes).

D'après les données du tableau 12, le manque de formation préalable, ainsi que le fait que certaines et certains élèves soient considérés comme éprouvant des difficultés d'apprentissage, figurent parmi les causes les plus probables d'échec.

3.6 Guide pédagogique

ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Le tableau 13 indique les données obtenues aux questions suivantes:

. Trouvez-vous que les activités suggérées dans le guide pédagogique sont variées? suffisantes? pertinentes? applicables?

Tableau 13 Pourcentage du personnel enseignant qui estime que les activités suggérées dans le guide pédagogique présentent certaines qualités

QUALITÉS	POURCENTAGES DE RÉPONSES	
	OUI %	NON %
Variées	82	11
Suffisantes	51	42
Pertinentes	67	20
Applicables	71	18

À la lecture du tableau 13, on remarque que les activités proposées dans le guide pédagogique sont variées et applicables aux yeux d'une bonne majorité d'enseignantes et d'enseignants. De plus, ces activités paraissent pertinentes pour 67 p. 100 des personnes consultées. Quant à savoir si elles sont suffisantes, le tableau montre que les avis sont partagés.

Par ailleurs, on a demandé aux enseignantes et aux enseignants dans quelle mesure ils considèrent que l'ensemble de ces activités pré-sentent quatre caractéristiques souhaitables pour répondre à leurs besoins pédagogiques. On présente les résultats au tableau 14.

Tableau 14 Pourcentage du personnel enseignant qui estime que les activités suggérées dans le guide pédagogique présentent quatre caractéristiques souhaitables

CARACTÉRISTIQUES SOUHAITABLES POUR LES ACTIVITÉS	DEGRÉ DE PRÉSENCE				
	Tout à fait %	Assez %	Peu %	Très peu %	Pas du tout %
Correspondre aux intérêts et à la motivation des élèves	16	57	13	7	0
Correspondre au développement cognitif et affectif des élèves	18	62	13	0	0
Faciliter l'approche communicative	27	55	9	2	0
Permettre l'atteinte des objectifs terminaux	24	56	13	0	0

Les données du tableau 14 montrent que la majorité des enseignantes et des enseignants estiment que les activités proposées dans le guide pédagogique présentent les caractéristiques souhaitables pour répondre aux besoins qu'ils rencontrent dans leur pratique. Cependant, une personne souligne qu'en raison de l'horaire, il est parfois difficile de réaliser les activités du guide pédagogique.

RESPONSABLES DU DOSSIER

Près de 95 p. 100 des responsables du dossier estiment que les suggestions du guide pédagogique sont appropriées. De plus, selon 70 p. 100 de ces professionnelles et professionnels, le guide se montre «beaucoup» ou «assez» efficace pour proposer des moyens qui facilitent la mise en oeuvre des objectifs et du contenu du programme.

Toutefois, un commentaire écrit souligne que très peu d'exemples donnés dans le guide correspond au niveau linguistique réel de l'élève. Un autre commentaire mentionne qu'en lecture et en écriture, le guide ne reflète plus les réalités pédagogiques, mais qu'il est bien fait pour la communication orale et pour l'écoute.

3.7 Documents d'orientation

La présente section fait référence aux documents du ministère de l'Éducation suivants :

- «Propositions pour une pédagogie de l'écoute» (Fascicules 16-2424 et 16-2424-01);
- «Propositions pour une pédagogie de l'écrit» (Fascicule 16-2423).

RESPONSABLES DU DOSSIER

Au tableau 15, on présente les pourcentages de réponses obtenues aux questions suivantes :

. Dans quelle mesure ce document («Propositions pour une pédagogie de l'écoute») facilite-t-il le traitement de l'écoute au regard du programme?

. Dans quelle mesure ce document («Propositions pour une pédagogie de l'écoute») représente-t-il un enrichissement du programme au regard de l'écoute?

. Dans quelle mesure ce document («Propositions pour une pédagogie de l'écrit») facilite-t-il le traitement de l'écrit au regard du programme?

. Dans quelle mesure ce document («Propositions pour une pédagogie de l'écrit») représente-t-il un enrichissement du programme au regard de l'écrit?

Tableau 15 Pourcentage des responsables du dossier qui estiment que les documents d'orientation présentent deux qualités souhaitables pour la mise en oeuvre du programme

QUALITÉS	DEGRÉ DE PRÉSENCE									
	Beaucoup %		Assez %		Peu %		Très peu %		Pas du tout %	
	O*	É**	O*	É**	O*	É**	O*	É**	O*	É**
Facilite le traitement de l'écoute ou de l'écrit, selon le cas, au regard du programme	35	12	59	53	6	35	0	0	0	0
Représente un enrichissement du programme, au regard de l'écoute ou de l'écrit, selon le cas	24	6	70	59	6	29	0	6	0	0

* O : Document intitulé «Propositions pour une pédagogie de l'écoute»
** É : Document intitulé «Propositions pour une pédagogie de l'écrit»

À l'examen du tableau 15, on remarque que le document d'orientation qui porte sur la pédagogie de l'écoute est plus apprécié des responsables du dossier que celui qui porte sur la pédagogie de l'écrit. En effet, 35 p. 100 des personnes interrogées ont signifié que ce dernier document facilitait «peu» le traitement de l'écrit au regard du programme et près de 30 p. 100 ont indiqué qu'il enrichissait «peu» le programme. Une personne a d'ailleurs mis le commentaire que cette publication contenait très peu d'information quant aux acquisitions du code de la langue écrite.

3.8 Matériel didactique

3.8.1 Matériel didactique de base

ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Quarante-trois pour cent des enseignantes et des enseignants utilisent principalement le matériel didactique Alouette; 31 p. 100 utilisent le matériel d'établissement et 13 p. 100 utilisent le matériel de base autorisé par le Ministère pour le français, langue maternelle. De plus, 13 p. 100 utilisent soit deux ou les trois types de matériel.

Par ailleurs, près de 85 p. 100 des enseignantes et des enseignants estiment que l'ensemble du matériel didactique correspond «tout à fait» ou «assez» aux capacités des élèves. De plus, ce matériel correspond «tout à fait» ou «assez» aux intérêts des élèves, selon près de 70 p. 100 des personnes consultées.

Cependant, certaines personnes ont signifié, que le matériel Alouette présentait trop d'activités de bricolage et que cela ne répondait pas à l'intérêt des élèves plus âgés. On souhaite y voir plus de lecture et d'écriture. D'autres mentionnent aussi que le matériel est incomplet ou insuffisant.

RESPONSABLES DU DOSSIER

On remarque que 76 p. 100 des responsables du dossier reçoivent régulièrement les documents relatifs à l'approbation du matériel didactique, publiés par le ministère de l'Éducation. En outre, 82 p. 100 ont participé au choix du matériel didactique de base utilisé dans leur commission scolaire.

Quant au matériel utilisé, les réponses des responsables du dossier indiquent qu'ils choisissent Alouette dans 47 p. 100 des cas et le matériel d'établissement dans 12 p. 100 des cas. Notons cependant que 41 p. 100 des personnes consultées ont coché plus d'un choix de réponse.

D'autre part, il semble que ce matériel didactique utilisé comme matériel de base permette d'atteindre tous les objectifs prévus au programme puisque tous les responsables du dossier consultés l'affirment. De plus, selon 88 p. 100 des responsables, ce matériel aide «beaucoup» ou «assez» le personnel enseignant dans sa pratique.

3.8.2 Matériel didactique complémentaire

ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Près de 75 p. 100 des enseignantes et des enseignants utilisent du matériel didactique complémentaire et en fabriquent eux-mêmes dans près de 90 p. 100 des cas. Elles et ils utilisent aussi des journaux, livres et textes divers.

RESPONSABLES DU DOSSIER

La plupart des responsables du dossier, soit 76 p. 100, trouvent «peu», «très peu» ou «pas du tout» adéquate la liste du matériel didactique complémentaire approuvé par le Ministère.

Par ailleurs, on a demandé à ces responsables dans quelle mesure elles ou ils conseillaient divers types de matériel complémentaire au personnel enseignant. On présente les résultats au tableau 16.

Tableau 16 Pourcentage des responsables du dossier qui conseillent le matériel didactique complémentaire selon les différents types

TYPES DE MATÉRIEL	DEGRÉ DE RECOMMANDATION				
	Tout à fait %	Assez %	Peu %	Très peu %	Pas du tout %
Collection de livrets de lecture	82	12	0	0	0
Livres de référence (dictionnaires, codes grammaticaux)	29	18	41	6	0
Cahiers d'exercices	12	0	24	34	18
Cahiers d'activités	18	40	12	24	6
Matériel d'établissement	29	12	35	12	0
Matériel audiovisuel	47	41	6	6	0
Didacticiels	18	12	18	40	6
Jeux éducatifs	24	52	18	6	0
Journaux quotidiens ou hebdomadaires	24	40	18	6	6

Les résultats présentés au tableau 16 montrent que les responsables recommandent surtout au personnel enseignant d'utiliser des collections de livrets de lecture. Le matériel audiovisuel, les jeux éducatifs ainsi que les journaux font aussi partie du matériel conseillé. Par contre, on ne privilégie que très peu l'utilisation des cahiers d'exercices.

Même si les responsables du dossier recommandent différents genres de matériel au personnel enseignant, il n'en demeure pas moins que 47 p. 100 disent en avoir produit «souvent» ou «très souvent» et que 41 p. 100 disent en avoir produit «assez souvent».

En ce qui concerne les commentaires écrits émis par les responsables au sujet du matériel didactique, certaines personnes (trois) mentionnent qu'il y aurait avantage à en améliorer le contenu soit parce qu'il est insuffisant, soit parce qu'il manque d'intérêt. On souhaite aussi obtenir plus de matériel audiovisuel, puisque le programme met l'accent sur l'oral.

3.9 Planification de l'enseignement

3.9.1 Planification de l'enseignement par le personnel enseignant

Au tableau 17, on présente les réponses obtenues à la question «Quels moyens utilisez-vous pour planifier votre enseignement?»

Tableau 17 **Pourcentage du personnel enseignant qui utilise divers moyens de planification de l'enseignement**

MOYENS DE PLANIFICATION	POURCENTAGE		
	Oui	Non	Aucune réponse
Documents du Ministère			
. Programme d'études 16-2405	65	31	4
. Guide pédagogique de français, langue seconde (16-2405-01)	60	36	4
. Définition du domaine - Français, langue seconde (16-2405-05)	13	76	11
. «Propositions pour une pédagogie de l'écoute» (Fascicules 1 et 2) 16-2424 et 16-2424-01	40	51	9
. «Propositions pour une pédagogie de l'écrit» (16-2423)	29	58	13
. Guide d'évaluation en classe - Langues secondes (16-7220-07)	24	67	9
. Programme d'établissement	29	53	18
. Matériel de base autorisé par le Ministère	80	16	4
. Matériel d'appoint	75	16	9
. Documents produits par la commission scolaire	87	13	0
. Matériel audiovisuel	89	7	4
. Logiciels	22	65	13
. Jeux éducatifs	80	18	2
. Journaux ou revues	85	13	2
* Autre	13	9	78

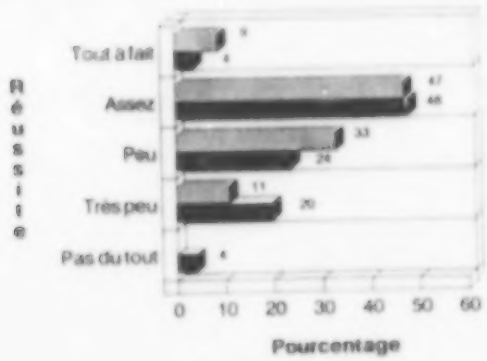
- Parmi les moyens de planification de l'enseignement autres que ceux énumérés, nous retrouvons les suivants : idées personnelles, bibliothèque, matériel fabriqué par l'enseignante ou l'enseignant, revues. Les données du tableau 17 montrent que les documents du Ministère ne sont pas nécessairement les plus utilisés pour la planification de l'enseignement. Par contre, le matériel audiovisuel, les documents produits par la commission scolaire, les journaux ou revues, les jeux éducatifs ainsi que le matériel de base utilisé par le Ministère figurent parmi les moyens de planification de l'enseignement les plus populaires auprès des praticiennes et des praticiens.

  Cette diversité des moyens de planification engendre-t-elle la réussite d'activités particulières? L'étude du graphique 8 apporte un éclairage sur cette interrogation. Ce graphique illustre les réponses obtenues pour les questions qui suivent :

  . Est-ce que vous parvenez à planifier des activités d'enrichissement?

  . Est-ce que vous parvenez à planifier des activités qui ré-pondent aux besoins des élèves en difficulté?

Graphique 8 **Pourcentage du personnel enseignant qui estime réussir à planifier des activités d'enrichissement ainsi qu'à répondre aux besoins des élèves en difficulté**



A l'examen du graphique 8, on se rend compte qu'un peu plus de la moitié des enseignantes et des enseignants considèrent leur degré de réussite «tout à fait» ou «assez» satisfaisant en ce qui a trait à la planification d'activités d'enrichissement. Cette proportion chute légèrement lorsqu'il s'agit d'activités visant à répondre aux besoins des élèves en difficulté. On remarque d'ailleurs que près de 25 p. 100 des personnes consultées estiment réussir «très peu» ou même ne réussir «pas du tout» à planifier de telles activités.

Il semble donc que la planification d'activités particulières pose certains problèmes aux agentes et aux agents d'éducation.

Les moyens à prendre pour favoriser l'apprentissage des élèves en difficultéparaissent peu accessibles. D'ailleurs, le malaise se manifeste plus fortement chez les responsables du dossier. Si l'on en croit les commentaires, la raison du faible taux de réussite dans ce domaine, c'est la lourdeur de la tâche. Le trop grand nombre de groupes et de matières à enseigner ainsi que la trop courte durée de la période allouée au français, langue seconde, figurent parmi les points les plus fréquemment soulevés.

Pour ce qui est des commentaires formulés au sujet des moyens de planification, on souligne le fait que la loi sur les droits d'auteur empêche l'utilisation de certains documents. De plus, on affirme ne pas avoir reçu la totalité du matériel du Ministère.

3.9.2 Soutien à la planification assuré par les responsables du dossier

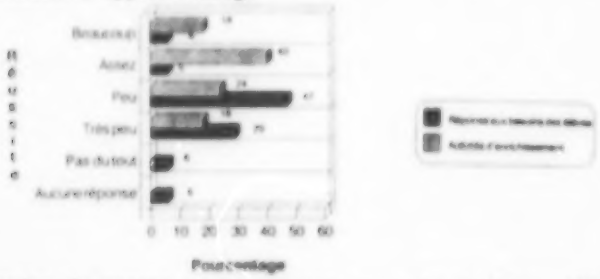
Un peu plus de la moitié (53 p. 100) des responsables du dossier disent apporter «très souvent» ou «souvent» une aide au personnel enseignant dans sa planification annuelle ou par étape de leur enseignement. Six pour cent disent apporter cette aide «assez souvent». Cependant, un peu plus de 40 p. 100 des responsables du dossier avouent n'assister que «rarement» le personnel enseignant dans cette démarche.

Qu'en est-il de l'efficacité de cette aide qu'apportent les responsables du dossier aux enseignantes et aux enseignants? Afin de répondre à cette interrogation, le graphique 9 illustre les données obtenues pour les questions qui suivent :

- Dans quelle mesure parvenez-vous à aider le personnel enseignant à planifier des activités d'enrichissement?

- Dans quelle mesure parvenez-vous à aider le personnel enseignant à répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés en français?

Graphique 9 **Pourcentage des responsables du dossier qui estiment réussir à aider le personnel enseignant à planifier des activités d'enrichissement ainsi qu'à répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage**



Les données du graphique 9 montrent que près de 60 p. 100 des responsables ont déclaré parvenir «beaucoup» ou «assez» à aider le personnel enseignant à planifier des activités d'enrichissement. Par contre, un peu plus de 40 p. 100 des responsables du dossier considèrent que leur assistance dans ce domaine demeure «peu» ou «très peu» efficace.

Toutefois, il en est autrement lorsqu'il s'agit du soutien fourni au personnel enseignant dans son travail auprès des élèves présentant des difficultés en français. En effet, seulement un peu plus de 10 p. 100 des personnes consultées croient parvenir «beaucoup» ou «assez» à aider les enseignantes et les enseignants à répondre aux besoins de ces élèves. Les autres considèrent leur assistance dans ce domaine «peu», «très peu» ou «pas du tout» efficace.

En résumé, les responsables du dossier considèrent que leur assistance s'avère plus bénéfique lorsqu'il s'agit de planifier des activités d'enrichissement que lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins des élèves en difficulté.

Les commentaires ajoutés par les responsables du dossier ont trait au faible pourcentage de la tâche qu'ils peuvent accorder à la planification de l'enseignement. De plus, on soulève le fait que les guides pédagogiques et le matériel didactique proposent déjà une aide à la planification d'activités d'enrichissement.

3.10 Aide pédagogique au personnel enseignant

RESPONSABLES DU DOSSIER

Au tableau 18, on présente les réponses obtenues à la question suivante :

. À quelle fréquence les activités énumérées ci-dessous font-elles partie de votre tâche?

Tableau 18 Pourcentage des responsables du dossier qui participent à diverses activités d'aide pédagogique

ACTIVITÉS	FRÉQUENCE			
	Très souvent %	Souvent %	Rarement %	Jamais %
Rencontres individuelles avec le personnel enseignant	18	58	18	0
Rencontres de groupes à l'occasion de journées de planification	12	41	47	0
Rencontres de groupes en dehors des journées de planification	0	29	42	29
Rencontre avec la direction de l'école	6	53	35	6
Rencontres avec les parents	0	18	70	12
Rencontres de conseillères et de conseillers pédagogiques à l'échelle nationale	6	29	41	24
Rencontres avec les autres professionnelles et professionnels des services éducatifs	12	35	53	0
Participation à des comités au Ministère	18	29	29	24
Travail coopératif avec quelques conseillères et conseillers pédagogiques	6	18	58	18
Animation de cours de perfectionnement	6	30	29	29
Rédaction de documents de soutien, analyse de résultats et rédaction de rapports	6	35	41	18
Analyse de matériel didactique et de didacticiels	6	41	29	18
Préparation de matériel didactique	12	18	46	24
Préparation d'instruments de mesure	18	18	40	24
Participation au choix de livres pour la bibliothèque	34	52	18	6
Lecture de documents	41	47	12	0
Activités personnelles de perfectionnement (congrès, séances de formation, cours)	24	29	47	0

À la lecture du tableau 18, on note que les activités auxquelles les responsables du dossier participent le plus souvent sont la lecture de documents, la participation au choix de livres pour la bibliothèque ainsi que les rencontres individuelles avec le personnel enseignant. Les rencontres avec la direction de l'école semblent aussi relativement fréquentes. Par contre, si l'on se fie aux données recueillies, les rencontres avec les parents sont rares.

Par ailleurs, en réponse à la question «Dans quelle mesure encouragez-vous votre personnel enseignant à se perfectionner?», la totalité des responsables du dossier ont dit favoriser la participation à des activités de recyclage, à des cours et à des colloques.

On a de plus invité les responsables du dossier à formuler des commentaires sur l'aide pédagogique au personnel enseignant. À cet effet, une personne a mentionné qu'aider un personnel à temps partiel ne facilite pas la tâche.

3.11 Pratique pédagogique

ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

3.11.1 Répartition du temps d'enseignement selon les quatre volets du français, langue seconde

Au tableau 19, on montre le pourcentage de temps d'enseignement que consacrent les enseignantes et les enseignants à chacun des quatre volets du français, langue seconde, 6e année.

Tableau 19 Pourcentage du personnel enseignant quant au temps d'enseignement consacré à chacun des quatre volets du français, langue seconde

VOLETS	POURCENTAGE DE TEMPS						
	1 à 10 %	11 à 20 %	21 à 30 %	31 à 40 %	41 à 50 %	51 à 60 %	61 à 70 %
	%	%	%	%	%	%	%
Communication orale	0	2	18	36	27	4	9
Écoute	4	22	49	9	7	2	0
Lecture	29	45	18	4	0	0	0
Écriture	47	22	16	4	4	0	0

Les données du tableau 19 permettent de constater que la majorité des enseignantes et des enseignants consacrent de 31 à 50 p. 100 du temps d'enseignement du français, langue seconde, à la communication orale, de 11 à 30 p. 100 du temps au volet écoute, de 1 à 20 p. 100 du temps à la lecture et le même pourcentage au volet écriture.

3.11.2 Activités pédagogiques

En ce qui concerne les activités d'apprentissage particulières réalisées par les élèves à l'intérieur de chacun des quatre volets, les données des tableaux 20a à 20d apportent des précisions quant à la fréquence de leur pratique, selon les estimations du personnel enseignant.

Tableau 20a **Pourcentage du personnel enseignant quant à la fréquence des activités pédagogiques réalisées par les élèves à l'intérieur du volet communication orale**

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES	FRÉQUENCE				
	Très souvent %	Souvent %	À l'occasion %	Rarement %	Jamais %
Exposé devant la classe	9	31	42	18	0
Jeux de rôles (dialogues, sketches, improvisations)	20	33	36	11	0
Entrevue	2	16	42	31	9
Enquête	2	11	38	43	4
Enseignement formel de la langue (ex. : exercices correctifs)	9	34	33	22	0
* Autre	4	11	7	2	4

* Sous la mention «Autre», quatre personnes ont indiqué qu'elles favorisaient les discussions.

Pour le volet communication orale, les activités privilégiées sont, en ordre décroissant, les jeux de rôles, l'enseignement formel de la langue et l'exposé devant la classe. Par contre, il semble que les élèves n'effectuent qu'occasionnellement des enquêtes et des entrevues.

Tableau 20b Pourcentage du personnel enseignant quant à leur estimation de la fréquence des activités pédagogiques réalisées par les élèves à l'intérieur du volet écoute

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES	FRÉQUENCE				
	Très souvent %	Souvent %	À l'occasion %	Rarement %	Jamais %
Écoute de documents authentiques (films, émissions de télévision)	6	22	50	24	0
Écoute de documents fabriqués (cassettes, etc.)	2	29	49	18	0
* Autre	4	11	7	2	2

* Sous la mention «Autre», trois personnes ont indiqué qu'elles utilisaient des chansons et deux personnes ont indiqué qu'elles utilisaient des enregistrements faits par les élèves mêmes.

Pour le volet écoute, l'audition de documents fabriqués se fait légèrement plus fréquemment que l'audition de documents authentiques.

Tableau 20c Pourcentage du personnel enseignant quant à leur estimation de la fréquence des activités pédagogiques réalisées par les élèves à l'intérieur du volet lecture

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES	FRÉQUENCE				
	Très souvent %	Souvent %	À l'occasion %	Rarement %	Jamais %
Lecture silencieuse	4	18	65	9	4
Lecture à haute voix	11	44	36	7	2
Lecture de documents authentiques variés	4	38	38	11	7
Lecture de textes de fiction (contes, bandes dessinées, etc.)	11	31	47	7	2
* Autre	4	7	4	0	7

* Sous la mention «Autre», deux personnes ont indiqué qu'elles utilisaient des journaux.

Pour le volet lecture, c'est la lecture à haute voix qui constitue l'activité la plus fréquemment réalisée, suivie par la lecture de textes de fiction, puis par celle de documents authentiques variés. Occasionnellement, on fait aussi de la lecture silencieuse.

Tableau 20d Pourcentage du personnel enseignant quant à leur estimation de la fréquence des activités pédagogiques réalisées par les élèves à l'intérieur du volet écriture

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES	FRÉQUENCE				
	Très souvent %	Souvent %	À l'occasion %	Rarement %	Jamais %
Production de courts textes significatifs (invitations, remerciements, etc.)	11	27	53	9	0
Réflexions sur l'orthographe	2	36	38	20	4
Exercices de grammaire en contexte	11	32	27	24	4
* Autre	4	9	4	7	2

* Sous la mention «Autre», nous retrouvons la rédaction de journal intime et de divers textes.

Pour le volet écriture, c'est la production de courts textes significatifs qui constitue l'activité la plus fréquemment réalisée par les élèves.

3.11.3 Difficultés rencontrées dans la mise en oeuvre du programme de français, langue seconde

Dans la mise en oeuvre des quatre volets mentionnés ci-dessus, certaines difficultés sont susceptibles de se présenter. Une liste en a été dressée et, pour chaque volet, les enseignantes et les enseignants ont été invités à indiquer, en ordre d'importance, les trois principales difficultés. Les graphiques 10a à 10d présentent les données recueillies.

Graphique 10a **Pourcentage du personnel enseignant qui estime que certaines réalités suscitent des difficultés au moment de la mise en oeuvre du volet communication orale**

A- Manque de matériel

B- Manque de temps d'enseignement

C- Manque de formation

D- Manque de temps de préparation

* E- Trop d'élèves par groupe

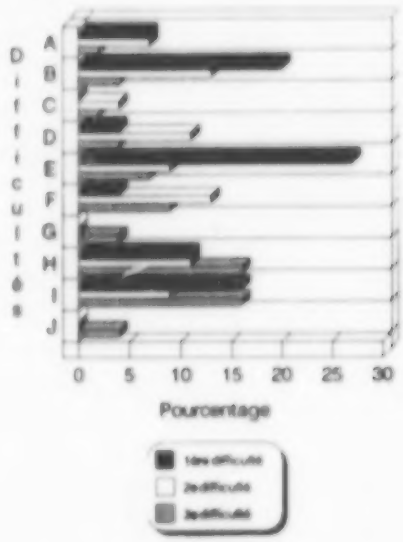
F- Trop de classes (ex. : 4e, 5e et 6e année)

G- Classe multiprogramme

H- Intégration des élèves présentant des difficultés d'apprentissage

I- Élèves nouvellement inscrits et n'ayant aucune formation préalable

J- Autre



* Les enseignantes et les enseignants qui ont mentionné cette difficulté ont été invités à indiquer le nombre d'élèves de leur plus petit groupe ainsi que celui de leur plus grand groupe. Pour le plus petit groupe, nous avons trouvé des nombres variant entre 12 et 27; pour le plus grand groupe, les nombres varient entre 28 et 33.

Pour la mise en oeuvre du volet communication orale, c'est le trop grand nombre d'élèves qui crée le plus d'obstacles. Le manque de temps d'enseignement a aussi été signalé comme première source de problèmes par 20 p. 100 des personnes consultées. De plus, l'intégration des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, ainsi que la présence d'élèves nouvellement inscrits n'ayant aucune formation préalable, figurent parmi les trois principales difficultés pour respectivement 38 et 41 p. 100 des enseignantes et des enseignants. Ces deux derniers points créent d'ailleurs un problème relativement à la mise en oeuvre des trois autres volets pour environ 30 p. 100 des personnes consultées.

Graphique 10b Pourcentage du personnel enseignant qui estime que certaines réalités suscitent des difficultés au moment de la mise en oeuvre du volet écoute

A- Manque de matériel

B- Manque de temps d'enseignement

C- Manque de formation

D- Manque de temps de préparation

* E- Trop d'élèves par groupe

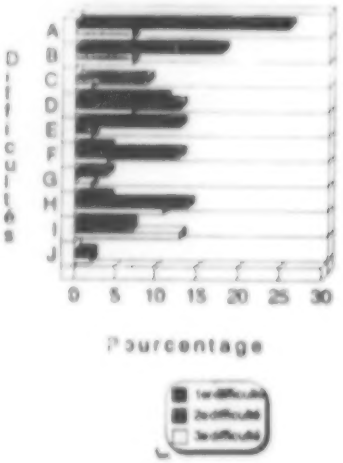
F- Trop de classes (ex. : 4e, 5e et 6e année)

G- Classe multiprogramme

H- Intégration des élèves présentant des difficultés d'apprentissage

I- Élèves nouvellement inscrits et n'ayant aucune formation préalable

J- Autre



Graphique 10c Pourcentage du personnel enseignant qui estime que certaines réalités suscitent des difficultés au moment de la mise en oeuvre du volet lecture

A- Manque de matériel

B- Manque de temps d'enseignement

C- Manque de formation

D- Manque de temps de préparation

* E- Trop d'élèves par groupe

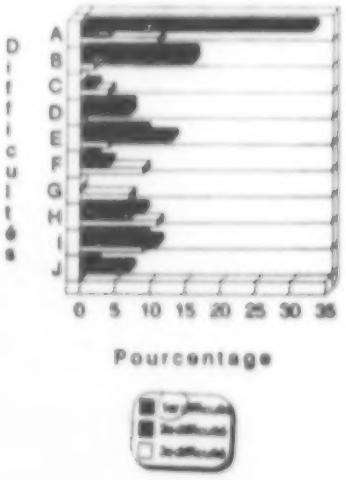
F- Trop de classes (ex. : 4e, 5e et 6e année)

G- Classe multiprogramme

H- Intégration des élèves présentant des difficultés d'apprentissage

I- Élèves nouvellement inscrits et n'ayant aucune formation préalable

J- Autre



Pour les volets écoute et lecture, c'est le manque de matériel, puis le manque de temps d'enseignement qui créent le plus d'entraves au bon fonctionnement des activités pédagogiques. Pour le volet écoute, le manque de temps pour la préparation a aussi été signalé comme l'une des trois principales difficultés par 31 p. 100 des enseignantes et des enseignants. Pour le volet lecture, on remarque que le trop grand nombre d'élèves par groupe a été indiqué comme un problème par 26 p. 100 des personnes consultées.

Graphique 10d Pourcentage du personnel enseignant qui estime que certaines réalités suscitent des difficultés au moment de la mise en oeuvre du volet écriture

A- Manque de matériel

B- Manque de temps d'enseignement

C- Manque de formation

D- Manque de temps de préparation

E- Trop d'élèves par groupe

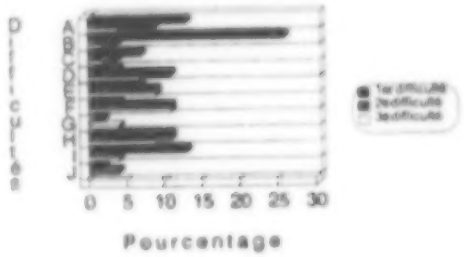
F- Trop de classes (ex. : 4e, 5e et 6e année)

G- Classe multiprogramme

H- Intégration des élèves présentant des difficultés d'apprentissage

I- Élèves nouvellement inscrits et n'ayant aucune formation préalable

J- Autre



En ce qui concerne le volet écriture, la principale source de difficultés à laquelle doivent faire face les enseignantes et les enseignants est le manque de temps d'enseignement. De plus, le manque de matériel ainsi que le trop grand nombre de classes (ex.: 4e, 5e et 6e année) figurent parmi les trois principaux obstacles à la bonne marche de ce volet du français, langue seconde.

En fait, on constate que le manque de temps d'enseignement entrave le bon déroulement des activités pédagogiques pour les quatre volets.

Le trop grand nombre d'élèves par groupe crée surtout un problème au moment de la communication orale. Le manque de matériel pose surtout un problème à la mise en oeuvre des volets écoute et lecture.

Cependant, les résultats illustrés aux graphiques 10a à 10d montrent que le manque de formation ainsi que les classes multiprogrammes entravent peu la mise en oeuvre des quatre volets du français, langue seconde.

3.11.4 Utilisation de l'ordinateur

Les enseignantes et les enseignants ont été invités à indiquer la fréquence à laquelle leurs élèves utilisent l'ordinateur comme outil d'apprentissage. Les résultats montrent que ce moyen s'avère peu populaire. En effet, 71 p. 100 des personnes consultées ont indiqué que leurs élèves ne s'en servaient jamais. On retrouve 16 p. 100 des enseignantes et des enseignants qui signalent que leurs élèves utilisent «rarement» l'ordinateur, pendant que 9 p. 100 signalent que leurs élèves utilisent cet outil «à l'occasion» et que seulement 4 p. 100 affirment que les élèves l'utilisent «souvent» ou «très souvent».

3.11.5 Aide reçue de la part des autres agentes et agents d'éducation

Les enseignantes et les enseignants ont indiqué dans quelle mesure les autres agentes et agents d'éducation leur apportaient assistance dans leur travail. On présente les résultats au tableau 21.

Tableau 21 Pourcentage du personnel enseignant quant à l'aide qu'il estime recevoir de la part des autres agentes et agents d'éducation

AGENTES ET AGENTS D'ÉDUCATION	AIDE				
	Beaucoup %	Assez %	Peu %	Très peu %	Pas du tout %
Directrice ou directeur d'école	13	26	16	13	27
Conseillère ou conseiller pédagogique	20	55	9	16	11
Responsable du dossier	4	4	7	4	13
Collègue spécialiste en français	13	32	9	13	18
Autre	0	4	0	0	4

Les données du tableau 21 indiquent que les conseillères et les conseillers pédagogiques sont les personnes qui apportent le plus d'aide aux enseignantes et aux enseignants dans leur travail. Toutefois, les avis des enseignantes et des enseignants sont partagés quant à l'aide reçue de la part de toutes les catégories d'agentes et d'agents d'éducation.

3.11.6 Somme de travail demandée aux élèves

Cette section a trait à la somme de travail que le personnel enseignant demande aux élèves en plus de leur présence aux cours de français, langue seconde.

Les données recueillies révèlent que près de 45 p. 100 des personnes consultées demandent de une à deux heures de travail à domicile par semaine, pendant qu'une proportion semblable demande moins de une heure. Il demeure que 7 p. 100 des personnes consultées n'exigent aucun travail de leurs élèves en dehors de leur présence aux cours.

3.12 Évaluation des apprentissages

3.12.1 Évaluation formative

ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Aux tableaux 22a à 22d, on énumère divers moyens d'évaluation possibles pour chacun des quatre volets du programme de français, langue seconde, et l'on en précise la fréquence d'utilisation.

Tableau 22a **Pourcentage du personnel enseignant quant à leur estimation de la fréquence d'utilisation de divers moyens d'évaluation formative pour la communication orale**

MOYENS	FRÉQUENCE D'UTILISATION				
	Très souvent %	Souvent %	À l'occasion %	Rarement %	Jamais %
Grille pour évaluer les exposés devant la classe	13	41	22	11	11
Critères d'observation pour évaluer les jeux de rôles	9	42	20	16	11
Tests pour évaluer l'enseignement formel de la langue	13	41	24	9	9
* Autre	2	2	0	0	4

* Sous la mention «Autre», une personne a indiqué «tests écrits».

Pour le volet communication orale, on se sert autant de la grille pour évaluer les exposés devant la classe, de critères d'observation pour évaluer les jeux de rôles et de tests pour évaluer l'enseignement formel de la langue et ce, à des fréquences similaires. On se souviendra que les activités les plus populaires pour l'apprentissage de ce savoir-faire étaient, en ordre de priorité, les jeux de rôles, l'enseignement formel de la langue et l'exposé devant la classe.

Tableau 22b **Pourcentage du personnel enseignant quant à leur estimation de la fréquence d'utilisation de divers moyens d'évaluation formative pour l'écoute**

MOYENS	FRÉQUENCE D'UTILISATION				
	Très souvent %	Souvent %	À l'occasion %	Rarement %	Jamais %
Questionnaire pour évaluer l'écoute de documents authentiques et fabriqués	11	37	33	13	4
Interrogation verbale pour évaluer l'écoute de documents authentiques et fabriqués	31	47	11	7	2
Grille à remplir par l'élève pour évaluer l'écoute	9	27	35	11	16
Fiche à remplir par l'élève pour évaluer l'écoute	7	24	27	27	13
Dessin par l'élève pour évaluer l'écoute	4	30	24	22	18
Autre	0	4	0	0	4

Pour le volet écoute, on utilise encore diverses méthodes d'évaluation formative. L'interrogation verbale pour évaluer l'écoute de documents authentiques et fabriqués s'avère toutefois un moyen privilégié puisque près de 80 p. 100 des enseignantes et des enseignants disent s'en servir «souvent» ou «très souvent».

Tableau 22c Pourcentage du personnel enseignant quant à leur estimation de la fréquence d'utilisation de divers moyens d'évaluation formative pour la lecture

MOYENS	FRÉQUENCE D'UTILISATION				
	Très souvent %	Souvent %	À l'occasion %	Rarement %	Jamais %
Questionnaire écrit	16	38	36	4	2
Questionnaire oral	16	53	20	9	0
Échelle descriptive pour évaluer la lecture à haute voix	4	13	20	22	39
Fiche à remplir par l'élève	2	27	35	16	18
Dessin par l'élève	4	24	39	22	9
Grille à remplir par l'élève	2	18	40	20	16
* Autre	0	2	0	0	4

* Sous la mention «Autre», nous retrouvons des dialogues, des dictées au professeur, un journal personnel.

Pour le volet lecture, là encore les outils pour évaluer sont nombreux, mais on utilise plus fréquemment le questionnaire oral. Près de 70 p. 100 des enseignantes et des enseignants optent «souvent» ou «très souvent» pour cette méthode.

Tableau 22d Pourcentage du personnel enseignant quant à leur estimation de la fréquence d'utilisation de divers moyens d'évaluation formative pour l'écriture

MOYENS	FRÉQUENCE D'UTILISATION				
	Très souvent %	Souvent %	À l'occasion %	Rarement %	Jamais %
Test écrit sur les connaissances grammaticales	11	28	27	19	11
Dictée	13	18	42	9	16
Production écrite	13	36	40	9	0
Production écrite accompagnée d'une grille de correction	2	13	27	27	29
* Autre	0	2	2	0	4

* Sous la mention «Autre», nous retrouvons un «cahier de notes» où l'on écrit du vocabulaire.

La diversité des méthodes d'évaluation formative en français, langue seconde, se fait toujours sentir pour le volet écriture. Dans ce cas, c'est la production écrite que l'on utilise le plus souvent.

RESPONSABLES DU DOSSIER

Les données recueillies permettent de remarquer que 71 p. 100 des responsables du dossier s'estiment «tout à fait» ou «assez» préparés à aider le personnel enseignant dans l'évaluation formative des apprentissages en français, langue seconde. Quant aux moyens utilisés pour apporter cette aide, on constate que 42 p. 100 de ces responsables consultent «beaucoup» ou «assez» (ou ont déjà consulté) le «Guide d'évaluation en classe» (16-7220-07) en vue de proposer des pratiques d'évaluation formative.

Par ailleurs, on a demandé aux responsables du dossier dans quelle mesure elles et ils aident le personnel enseignant à préparer des activités visant à mesurer le développement des habiletés et ce, pour chacun des quatre volets du français, langue seconde. On présente les résultats au tableau 23.

Tableau 23 Pourcentage des responsables du dossier quant à l'aide qu'elles et qu'ils estiment apporter au personnel enseignant pour la préparation d'activités visant à mesurer le développement des habiletés pour chacun des volets du FLS

VOLETS	AIDE				
	Beaucoup %	Assez %	Peu %	Très peu %	Pas du tout %
Communication orale	23	23	18	18	18
Écoute	23	18	23	18	18
Lecture	24	24	34	6	12
Écriture	18	18	46	6	12

Les données du tableau 23 montrent que l'aide apportée aux enseignantes et aux enseignants par les responsables du dossier dans la préparation d'activités visant à mesurer le développement des habiletés demeure plutôt restreinte. On remarque d'ailleurs peu de variation selon les volets.

Pour ce qui est des commentaires émis par les responsables au sujet de l'évaluation formative, on note qu'une personne souligne qu'en ce domaine, «tout le travail reste à faire». Quelqu'un d'autre souhaite plus d'ateliers de formation pratique.

3.12.2 Évaluation sommative

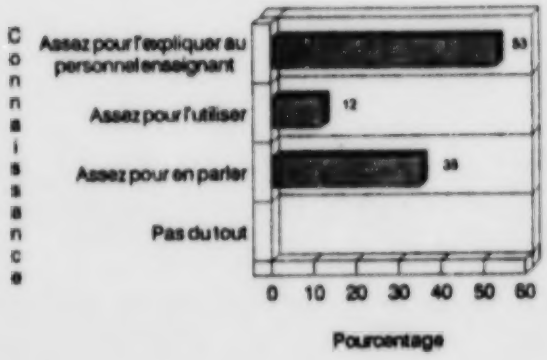
3.12.2.1 Définition du domaine

RESPONSABLES DU DOSSIER

Le graphique 11 illustre les réponses obtenues à la question suivante :

. Connaissez-vous le document «Définition du domaine» du 2e cycle du primaire (16-2405-05)?

Graphique 11 Pourcentage des responsables du dossier qui estiment connaître le document «Définition du domaine» du 2e cycle du primaire



Les données du graphique 11 indiquent que les responsables du dossier connaissent assez bien le document «Définition du domaine» du 2e cycle du primaire. Par ailleurs, près de 60 p. 100 estiment que la définition du domaine correspond «tout à fait» au programme et 35 p. 100 estiment qu'elle y correspond «assez».

Quant à l'utilité de la définition du domaine, elle consiste à déterminer les objets d'évaluation du programme aux fins d'une évaluation sommative selon près de 60 p. 100 des personnes consultées. Pour 12 p. 100 des responsables, elle sert à la planification de l'enseignement et pour 6 p. 100, elle sert d'outil pour l'évaluation formative.

3.12.2.2 Préparation d'épreuves

RESPONSABLES DU DOSSIER

Mentionnons en premier lieu que près de 60 p. 100 des responsables du dossier se jugent aptes à préparer une épreuve de synthèse qui vise à vérifier si l'élève a atteint l'ensemble des objectifs du programme de français, langue seconde, au 2e cycle du primaire. En outre, 41 p. 100 sont appelés à préparer des épreuves d'évaluation sommative et ce, pour chacun des quatre volets du programme. Quant à la meilleure façon de s'assurer qu'une épreuve de synthèse correspond aux exigences du programme, elle consiste à adopter la définition du domaine du Ministère selon près de 90 p. 100 des personnes consultées.

3.12.2.3 Correction de l'écrit

Les agentes et les agents d'éducation ont été invités à ordonner selon leur importance six éléments à considérer au moment de la correction de l'écrit. On présente les résultats au tableau 24.

Tableau 24 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier quant à leur opinion sur l'importance accordée à six éléments à considérer au moment de la correction de l'écrit

ÉLÉMENTS	ORDRE D'IMPORTANCE											
	1 (Plus important) %		2 %		3 %		4 %		5 %		6 (Moins important) %	
	E*	R**	E*	R**	E*	R**	E*	R**	E*	R**	E*	R**
Le message	61	29	31	58	4	0	0	0	2	0	0	0
L'intention de communication	31	65	43	24	13	0	2	0	4	0	2	6
La correction des structures	4	0	4	0	31	46	38	35	11	12	7	0
L'orthographe grammaticale et d'usage	2	0	9	6	13	6	27	35	38	41	11	12
La ponctuation	0	0	0	0	0	6	7	0	29	35	58	41
L'originalité	2	0	9	0	35	36	22	18	9	0	24	35

* E : enseignantes et enseignants
** R : responsables du dossier

Les données du tableau 24 permettent d'abord de constater une entente relative entre les responsables du dossier et le personnel enseignant quant à l'importance à accorder aux divers éléments à considérer au moment de la correction de l'écrit en français, langue seconde. Les éléments les plus importants seraient «le message» (la majorité des enseignantes et des enseignants le place au premier rang et la majorité des responsables le place au deuxième rang) ainsi que «l'intention de communication», élément auquel les agentes et les agents d'éducation ont aussi attribué le premier et le deuxième rang. Un examen attentif des données montre cependant que l'intention de communication aurait priorité sur le message.

Au troisième rang, on retrouve «la correction des structures»; l'originalité et l'orthographe grammaticale et d'usage viennent respectivement au quatrième et au cinquième rang. Finalement, on attribue le dernier rang à la ponctuation. Les résultats des élèves viennent d'ailleurs confirmer ces opinions.

3.12.2.4 Épreuve d'appoint de français, langue seconde, 6e primaire, juin 1989 (n° 517-600-01)

On retrouve 71 p. 100 des responsables du dossier qui indiquent que dans leur commission scolaire, on a fait passer l'épreuve d'appoint de français, langue seconde, de 6e primaire de juin 1989. Par ailleurs, 57 p. 100 des enseignantes et des enseignants disent avoir administré cette épreuve. Les personnes qui ne l'ont pas fait ont été invitées à en donner les raisons. C'est dans une proportion de 11 p. 100 que les enseignantes et les enseignants ont indiqué que l'épreuve ne leur avait pas été transmise et une proportion similaire n'aurait même pas été informée de son existence. Comme autre motif, on invoque le manque de temps dans 4 p. 100 des cas. Chez les responsables du dossier, on souligne que dans leur commission scolaire, on n'a pas administré l'épreuve, soit parce que celle-ci n'a pas été envoyée à l'école, qu'elle y est arrivée trop tard, qu'elle est trop longue ou qu'elle est trop facile pour les élèves.

Par ailleurs, on remarque que la partie «écoute - lecture - écriture» de l'épreuve a été administrée à plus de groupes que la partie «communication orale». En effet, 71 p. 100 des responsables du dossier et 56 p. 100 des enseignantes et des enseignants auraient administré ou fait administrer la partie «écoute - lecture - écriture» par rapport à 59 et 38 p. 100 pour la partie «communication orale».

Il semble donc que la partie «communication orale» pose certains problèmes. À ce sujet, un responsable du dossier mentionne «qu'il est difficile pour une enseignante ou un enseignant de s'occuper d'un groupe de 30 élèves et d'évaluer en même temps». Une autre personne souligne «qu'à cause du budget, seulement deux écoles ont participé à cette partie». Pour leur part, les enseignantes et les enseignants invoquent surtout le manque de temps comme motif les ayant incités à omettre la partie «communication orale» de l'épreuve.

Pour ce qui est de la correspondance des tâches d'écriture proposées par l'épreuve à la réalité de la classe, on présente au tableau 25 les données recueillies pour la question suivante :

. D'après vous, les tâches d'écriture proposées par l'épreuve correspondent-elles à ce qui se fait en classe?

Tableau 25 Pourcentage du personnel enseignant et des responsables du dossier qui estiment que les tâches d'écriture proposées par l'épreuve correspondent à la réalité de la classe

TÂCHES	DEGRÉ DE CORRESPONDANCE					
	Tout à fait %		Plus ou moins %		Pas du tout %	
	E*	R**	E*	R**	E*	R**
Écrire une invitation	16	36	36	20	2	6
Compléter des phrases où il manque un ou deux mots	29	30	16	20	11	12

* E : enseignantes et enseignants
** R : responsables du dossier

Les données du tableau 25 font voir que les agentes et les agents d'éducation considèrent que les tâches d'écriture proposées par l'épreuve d'appoint correspondent plus ou moins à la réalité de la classe. On remarque cependant que pour la rédaction d'une invitation, les responsables du dossier se montrent plus favorables que le personnel enseignant. Certains membres de ce personnel (quatre) ont d'ailleurs souligné que ce genre de tâches n'intéresse guère les élèves et qu'une telle activité ne s'applique pas à leur réalité quotidienne.

En ce qui concerne la tâche «compléter des phrases où il manque un ou deux mots», un membre du personnel enseignant dit ne jamais demander ce genre d'exercices à ses élèves. Une autre personne souligne que «les expressions utilisées dans le test n'ont pas nécessairement été entendues en classe». Une autre encore signale qu'une telle tâche «exige une compréhension globale»; l'élève doit «penser» en français.

Chez les responsables du dossier, une personne a indiqué que les tâches d'écriture étaient trop axées sur l'orthographe. Toutefois, deux responsables ont souligné que l'épreuve mesurait l'atteinte des objectifs du programme. De plus, trois personnes ont indiqué que les activités réalisées en classe dépassent les objectifs. D'ailleurs, quand on leur a demandé si elles ou ils étaient satisfaits de la façon dont l'épreuve mesurait les apprentissages des élèves, les responsables du dossier ont répondu OUI dans une proportion de 41 p. 100. On note cependant un taux d'omission de 47 p. 100 pour cette question.

3.12.2.5 Évaluation terminale

ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Quarante pour cent des membres du personnel enseignants administrent, en fin d'année, une épreuve visant tous **les objectifs de la classe en question**. De plus, dans 27 p. 100 des cas, ils préparent eux-mêmes cette épreuve. D'autres (26 p. 100) utilisent des tests provenant de sources diverses. Par exemple, certains utilisent une épreuve élaborée par un groupe d'enseignantes et d'enseignants (4 p. 100), par la conseillère ou le conseiller pédagogique (2 p. 100), ou par la ou le responsable du dossier et le personnel enseignant (2 p. 100). Une personne mentionne qu'elle utilise «les examens de fin de module qu'on retrouve dans les divers programmes de la commission scolaire». Une autre se sert de l'épreuve d'appoint pour évaluer l'atteinte de tous les objectifs de l'année.

RESPONSABLES DU DOSSIER

A la fin de la 6e année, 35 p. 100 des responsables du dossier font passer une épreuve visant **les objectifs du 2e cycle**. Le matériel utilisé alors a été élaboré par un groupe d'enseignantes et d'enseignants (12 p. 100), par la conseillère ou le conseiller pédagogique (12 p. 100), par la conseillère ou le conseiller pédagogique avec le personnel enseignant (6 p. 100) ou par la ou le responsable du dossier français, langue seconde, avec le personnel enseignant (6 p. 100). De plus, 29 p. 100 des responsables du dossier utilisent des tests provenant de diverses autres sources.

3.13 Retombées de la mise en oeuvre du programme et appréciation globale

3.13.1 Effets du programme chez les élèves

RESPONSABLES DU DOSSIER

Mentionnons en premier lieu que près de 90 p. 100 des responsables du dossier signalent que la mise en oeuvre du programme les a obligés à repenser la manière de noter les résultats des élèves dans le bulletin scolaire.

Quant aux effets du programme de français, langue seconde, sur les attitudes et comportements des élèves, les données du tableau 26 indiquent dans quelle mesure les responsables du dossier les estiment positifs.

Tableau 26 **Pourcentage des responsables du dossier quant à leur opinion sur le degré de contribution du programme à améliorer les attitudes et les comportements des élèves**

ATTITUDES ET COMPORTEMENTS	DEGRÉ DE CONTRIBUTION			
	Tout à fait %	Assez %	Peu %	Pas du tout %
Attitude des élèves devant le français	35	47	12	0
Intérêt des élèves envers le français	18	76	0	0
Utilisation du français comme langue de communication en classe	35	35	12	12

Les données du tableau 26 montrent que les responsables du dossier estiment que le programme de français, langue seconde, a eu des effets positifs sur les attitudes et comportements des élèves. Cela se manifeste surtout quant à l'intérêt des élèves envers le français.

3.13.2 Degré de satisfaction à l'égard de la mise en oeuvre du programme

Les données du tableau 27 ont trait au degré de satisfaction des responsables du dossier relativement à certaines considérations liées à la mise en oeuvre du programme de français, langue seconde.

Tableau 27 Pourcentage des responsables du dossier quant à leur degré de satisfaction relativement à certaines considérations liées à la mise en oeuvre du programme de français, langue seconde

CONSIDÉRATIONS	DEGRÉ DE SATISFACTION				
	Tout à fait %	Assez %	Peu %	Pas du tout %	Pas d'opinion %
Temps d'intervention auprès du personnel enseignant	6	24	58	6	0
Temps de préparation pour la formation du personnel enseignant	0	29	53	18	0
Nombre de dossiers	0	12	47	35	0
Nombre de membres du personnel enseignant à former	0	53	41	6	0
Budget alloué	18	12	28	24	6
Appui de la part de la commission scolaire	24	52	18	0	6
Collaboration des autres agentes ou agents d'éducation du milieu	24	41	29	0	6
Appui de la part du Ministère	12	64	18	0	6
Concordance de mes convictions pédagogiques et de la démarche proposée dans le programme	29	59	12	0	0
Préparation satisfaisante (instauration)	0	59	35	0	6
Accès au matériel didactique de base	6	35	47	12	0
Qualité du matériel didactique de base	6	41	18	29	6

Si l'on en croit les données du tableau 27, la satisfaction des responsables du dossier quant aux diverses considérations ayant trait à la mise en oeuvre du programme s'avère modérée. Le nombre de dossiers alloués à chaque responsable semble particulièrement poser un problème. Le temps de préparation pour la formation du personnel enseignant ainsi que le temps d'intervention auprès de ce personnel engendrent aussi des taux d'insatisfaction assez élevés. On remarque par ailleurs que certaines questions donnent lieu à des avis partagés. Il s'agit du nombre de membres du personnel à former, du budget alloué, de l'accès au matériel didactique de base ainsi que de la qualité de ce matériel.

Il demeure tout de même certaines considérations qui satisfont une bonne majorité des responsables du dossier. C'est l'appui de la part de la commission scolaire, celui du Ministère, ainsi que la concordance des convictions personnelles de la ou du responsable avec la démarche proposée dans le programme.

Par ailleurs, les responsables du dossier ont été invités à faire part de leur degré de satisfaction quant à la façon dont elles et ils réussissent à aider le personnel enseignant à mettre en oeuvre le programme de français, langue seconde. Les résultats sont fort partagés : 52 p. 100 des personnes consultées s'estiment «assez» satisfaites et 48 p. 100 s'estiment «peu» ou «très peu» satisfaites de leur intervention.

3.13.3 Forces et faiblesses du programme

Le tableau 28 contient les avis des responsables du dossier qui se sont prononcés sur une série de considérations qui constitueraient des forces ou des faiblesses du programme de français, langue seconde.

Tableau 28 Pourcentage des responsables du dossier quant à leur évaluation de certaines considérations susceptibles de constituer des forces ou des faiblesses du programme

CONSIDÉRATIONS	ÉVALUATION				
	Très fort %	Fort %	Moyen %	Faible %	Très faible %
Le contenu du programme	0	18	47	29	0
L'accent mis sur le développement des habiletés à communiquer	35	35	18	6	0
L'apprentissage de la grammaire	6	12	24	46	12
Les apprentissages d'ordre affectif	0	41	35	18	0
L'importance de l'objectivation dans le processus d'apprentissage	6	29	24	29	6
L'accent mis sur la participation de l'élève à ses apprentissages	29	41	18	6	0
La terminologie utilisée dans le programme	0	53	35	6	0
Les approches méthodologiques, les moyens didactiques et les suggestions d'activités d'enseignement et d'apprentissage dans le guide pédagogique	6	47	35	6	0
Autre	0	6	0	0	0

Les données du tableau 28 permettent de faire certaines constatations. Les deux plus grandes forces du programme résident dans le fait que l'accent soit mis sur le développement des habiletés à communiquer ainsi que sur la participation de l'élève à ses apprentissages.

Quant aux faiblesses, elles tiennent surtout à l'apprentissage de la grammaire. À ce sujet, on retrouve d'ailleurs un commentaire qui fait état d'une faiblesse du programme relativement à la communication écrite; une autre personne réclame des suggestions pour la lecture et l'écriture.

Par ailleurs, on note que le contenu du programme n'est considéré comme un point fort que par 18 p. 100 des responsables du dossier. La plupart estiment donc qu'il y aurait avantage à améliorer cet aspect.

4. RÉSULTATS OBTENUS PAR LES ÉLÈVES

4.1 Introduction

Avant d'analyser les résultats des élèves, il y a lieu de donner de l'information d'ordre général.

4.1.1 Collecte des données

L'épreuve qui a permis de recueillir les données sur le rendement des élèves a été administrée dans les commissions scolaires et les établissements privés au cours des mois de mai et juin 1989. Cet instrument de mesure a été élaboré à la Direction du développement de l'évaluation et offert à titre d'épreuve d'appoint. Il a été élaboré selon la Définition du domaine du programme d'études de français, langue seconde, du primaire (document 16-2405-05).

L'épreuve porte sur les quatre savoir-faire : communication orale, écoute, lecture, écriture. Elle est représentative de l'ensemble des objectifs de fin d'études primaires groupés dans le tableau de synthèse de la Définition du domaine.

L'épreuve se divise en deux parties distinctes : une épreuve de communication orale et une épreuve intégrée de lecture, d'écoute et d'écriture. Chaque épreuve comporte plusieurs activités liées les unes aux autres par un thème commun. Même si trois savoir-faire sont mesurés dans la seconde épreuve, l'indépendance des activités permet de porter un jugement distinct sur la maîtrise de l'écoute, de la lecture et de l'écriture.

4.1.2 Caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon a été constitué a posteriori selon trois critères :

- le nombre de sujets, fixé à 1000, soit un peu plus de 10 p. 100 des élèves de 6e année du secteur anglais,
- la représentativité des régions du Québec,
- les groupes d'élèves qui reçoivent de 30 à 80 minutes de français par jour.

L'importance relative de chaque région a été déterminée à partir des données officielles du MEQ sur l'effectif scolaire de langue anglaise de 1988-1989. Au moins 80 p. 100 des élèves qui fréquentent l'école anglaise se trouvent dans la région de Montréal (régions 6.1, 6.2 et 6.3), dont plus de la moitié sur l'île de Montréal même.

Au mois de septembre 1989, les écoles qui avaient administré l'épreuve au printemps précédent ont été invitées à faire parvenir les copies de leurs élèves au MEQ. Un peu plus de 1300 copies ont été reçues, dont 996 ont été retenues.

L'importance accordée à chaque région dans l'échantillon s'écarte toutefois des données statistiques à cause du faible nombre de copies provenant d'écoles situées en dehors de l'île de Montréal. Pour avoir le meilleur équilibre possible entre l'île de Montréal et les autres régions, et maintenir un nombre optimal de copies, il a fallu, d'une part, conserver toutes les copies de deux de ces régions et, d'autre part, réduire, par tirage, le nombre de copies d'élèves de l'île de Montréal.

Tableau 29 Données sur les épreuves administrées aux élèves quant au nombre d'écoles consultées, au nombre de copies reçues et retenues selon les régions

RÉGIONS	IMPORTANCE RELATIVE DANS LA POPULATION	NOMBRE D'ÉCOLES	COPIES REÇUES	COPIES RETENUES	IMPORTANCE RELATIVE DANS L'ÉCHANTILLON
Île de Montréal	53,2 %	20	850	533	53,6 %
Montérégie	19,3 %	6	210	135	21,1 %
Laval, Laurentides, Lanaudière	9,2 %	5	124	124	12,5 %
Autres (District de Bedford et agglomération urbaine de Québec)	18,3 %	6	129	129	12,9 %
Total		37	1312	996	

Description de l'échantillon

L'échantillon est composé d'élèves de 37 écoles recevant de 30 à 80 minutes de français par jour (temps moyen : 54 minutes). Cela donne 270 minutes par semaine, alors que le programme d'études évalué est conçu en fonction de 120 minutes par semaine.

L'île de Montréal

Les copies proviennent de vingt écoles. Dans douze de ces écoles les élèves reçoivent 40 minutes de français par jour. Dans huit autres écoles, le temps d'enseignement en français est de 80 minutes.

La Montérégie

Les copies proviennent de six écoles. Trois écoles offrent 30 minutes de français par jour, deux écoles offrent 60 minutes par jour et une école offre 40 minutes par jour.

Laval-Laurentides-Lanaudière

Les copies proviennent de cinq écoles offrant 60 minutes de français par jour.

Autres régions

Les copies proviennent de six écoles. Une école offre 40 minutes de français par jour et les cinq autres, 60 minutes par jour.

4.1.3 Correction et analyse des résultats

Pour l'écoute et la lecture, l'analyse a été faite à partir des copies des 996 élèves. Étant donné que la correction des copies avait déjà été faite dans les écoles à partir des directives contenues dans le guide d'administration fourni par le MEQ et que cette correction est strictement dichotomique, il est apparu inutile de recorriger les activités d'écoute et de lecture.

Pour l'écriture, l'analyse a été faite à partir de 355 copies qu'on a extraites de manière aléatoire de l'échantillon initial, en respectant toutefois l'importance relative des régions. Toutes les copies ont été corrigées par trois personnes formées à l'utilisation d'une grille de correction fournie par le MEQ.

Pour assurer une plus grande objectivité d'appréciation de la compétence des élèves en communication orale, l'analyse a été faite uniquement à partir des résultats des 533 élèves des 20 écoles de l'île de Montréal, étant donné que l'épreuve y avait été administrée par une équipe de trois enseignantes qui s'étaient donné au préalable une interprétation univoque des critères d'appréciation.

4.1.4 Interprétation des résultats

Pour interpréter les résultats des élèves dans le cadre d'une évaluation de programme, il convient de déterminer le seuil de réussite de chaque épreuve (ou de chaque partie distincte d'épreuve quand le jugement concernant la maîtrise de l'habileté porte sur plus d'un aspect) - c'est-à-dire la note à partir de laquelle on peut déduire que les élèves maîtrisent suffisamment les objectifs du programme d'études - et de fixer le taux de réussite à atteindre pour conclure à une mise en oeuvre satisfaisante de ce programme dans les écoles. Dans le cas du français, langue seconde, il importait de porter un jugement sur la maîtrise de chacun des savoir-faire; c'est pourquoi il a fallu établir quatre seuils de réussite.

Des juges se sont réunis pour fixer ces seuils. Le comité était composé de trois enseignantes et de trois conseillères pédagogiques, toutes spécialistes de la matière. Elles étaient guidées dans leur démarche par un spécialiste en mesure et évaluation.

La méthode d'Angoff a servi à fixer les seuils. Cette méthode comporte quatre étapes.

- Définition d'un profil de compétence suffisante

  On entend par compétence suffisante celle qui permet à l'élève de poursuivre son cheminement scolaire sans problème. L'élève dont la compétence serait jugée insuffisante pourrait voir ses chances de réussite au secondaire compromises.

- Examen du degré de difficulté des épreuves

  Le degré de difficulté est établi à l'aide de critères qui varient selon le savoir-faire évalué et qui se rapportent au contenu linguistique de l'épreuve, aux tâches à exécuter et aux habiletés intellectuelles mises en oeuvre.

- Établissement du seuil de réussite

  Les juges s'appuient sur le profil de compétence suffisante et le niveau de difficulté d'une épreuve ou d'une partie d'épreuve afin de déterminer le seuil de réussite de cette épreuve ou de cette partie d'épreuve en estimant la proportion d'élèves de compétence suffisante qui devrait réussir chaque élément de l'épreuve. Le seuil de réussite correspond à la moyenne de ces estimations.

- Établissement du taux de réussite souhaité

  Les juges déterminent enfin la proportion d'élèves de la population visée qui devrait réussir chaque épreuve ou partie d'épreuve au seuil de réussite fixé précédemment pour que la mise en oeuvre du programme dans les écoles soit jugée satisfaisante.

4.2. Épreuve de communication orale

L'épreuve place l'élève dans des situations de communication semblables à celles qu'il ou elle pourrait rencontrer dans la vie courante. Elle vise à apprécier jusqu'à quel point l'élève réussirait alors à communiquer uniquement en français.

Elle se divise en deux parties. La première est consacrée à une conversation dirigée et compte cinq activités distinctes que deux élèves doivent faire tour à tour. La deuxième partie consiste en deux jeux de rôles. Chaque activité, qui vise une seule intention de communication, permet de vérifier l'atteinte de quelques objectifs à la fois et oblige l'élève à s'exprimer de manière continue plutôt que par des énoncés isolés. Aucune réalisation langagière particulière n'est exigée.

Les élèves étaient jugés sur la qualité du message transmis, sur la correction de la langue employée et sur l'autonomie avec laquelle elles et ils participaient au discours.

4.2.1 L'instrument de mesure

Les deux parties de l'épreuve se subdivisaient en sept activités. Elles duraient une vingtaine de minutes et s'adressaient à deux élèves à la fois.
Au cours de la **conversation**, les élèves, tour à tour, se présentaient, présentaient leur famille (énumération des membres, description et occupation de certains), parlaient des activités qu'elles ou qu'ils aiment faire avec des personnes de leur famille, décrivaient leurs projets de vacances d'été, posaient des questions sur les projets de l'autre élève, exprimaient leurs préférences à propos des camps d'été. L'examinatrice amorçait brièvement chaque activité, accordait la parole aux élèves à tour de rôle, en prenant soin de ne pas toujours commencer par la même personne, et soutenait la présentation de chaque élève à l'aide des questions contenues dans son texte.

Au cours des **jeux de rôles**, les élèves simulaient deux situations qui pourraient se produire dans un camp d'été et au cours desquelles elles ou ils auraient, tour à tour, à inciter l'autre à agir (avertissement, obligation, interdiction, demande, proposition). Les situations étaient tirées au hasard parmi la quinzaine proposée. Chacun des rôles était présenté sur des cartons séparés. Chaque élève devait produire au moins deux répliques par jeu de rôle. L'examinatrice s'assurait que les élèves comprenaient bien la situation avant de s'exécuter.

L'épreuve avait lieu en dehors de la salle de classe, dans un local suffisamment grand pour qu'une personne n'entende pas les consignes supplémentaires dont aurait besoin l'autre élève pour préparer son jeu de rôle. Les élèves d'une même école ont été évalués pendant une période n'excédant pas deux jours. L'épreuve se déroulait entièrement en français. Seules les consignes inscrites sur les cartons des jeux de rôles pouvaient être traduites en anglais à l'élève qui éprouvait des difficultés à les lire en français. L'épreuve était précédée d'explications en classe sur le déroulement de l'activité et d'une préparation individuelle de quelques minutes qui avait lieu avant le début de l'épreuve elle-même.

L'examinatrice animait les activités et appréciait le rendement des élèves à chaque activité à l'aide d'une échelle d'appréciation descriptive comportant cinq échelons. Cette échelle portait sur le **message** transmis, la correction de la **langue** employée et l'**autonomie** de l'élève; elle était la même pour toutes les activités et comportait quatre critères auxquels il fallait accorder une importance égale.

Échelle descriptive visant l'appréciation du rendement des élèves à chaque activité de l'épreuve de français, langue seconde, 6e primaire, juin 1989

Échelon	Description
5	L'élève accomplit la tâche sans aide avec l'aisance d'une ou d'un francophone du même âge.
4	L'élève accomplit la tâche, sans aide, dans une forme généralement correcte, en dépit de fautes **mineures** de forme ou de prononciation.
3	L'élève accomplit la tâche, sans aide, en dépit de **plusieurs** fautes de forme ou de prononciation, mais qui n'entravent pas la communication.
2	L'élève accomplit la tâche, **avec aide**, en dépit de plusieurs fautes de forme ou de prononciation.
1	L'élève accomplit **une partie** de la tâche, avec aide, en dépit des fautes de forme ou de prononciation.
0	L'élève ne parvient pas à communiquer un message.

L'échelle employée est basée sur la grille d'observation du comportement du programme d'études (voir programme, pages 19 et 20) qui sert à fixer les exigences de chaque objectif et que le programme définit comme le «seuil *minimum d'acceptabilité* de la performance d'un élève». La grille décrit «cinq niveaux de l'habileté à s'exprimer».

Grille décrivant cinq niveaux de l'habileté à s'exprimer (référence: programme d'études, français, langue seconde)

E 0	L'élève ne parvient pas à communiquer un message.
E 1	L'élève parvient à communiquer un message en dépit des erreurs de forme et de phonologie, mais il a besoin d'aide.
E 2	L'élève parvient à communiquer un message, sans aide, en dépit des erreurs de forme et de phonologie.
E 3	L'élève communique un message, sans aide, dans une forme correcte, en dépit des erreurs de phonologie.
E 4	L'élève communique un message avec l'aisance d'un ou d'une francophone du même âge.

Les objectifs pris en considération dans les activités de l'épreuve se situent pour la plupart au niveau E 3, qui exige une forme correcte. Ce niveau correspond à l'échelon 4 de l'échelle employée dans cette épreuve.

L'appréciation à l'aide de l'échelle est guidée par les questions suivantes.

- La qualité du message

  L'élève fait-il passer son message entièrement ou en partie, avec plus ou moins de précision?

- L'autonomie de l'élève

  L'élève accomplit-il sa tâche seul ou a-t-il besoin de l'aide de l'examinatrice?

- La correction linguistique

  Les codes syntaxique, grammatical et lexical sont-ils respectés?

- La correction phonétique

  La prononciation et l'intonation sont-elles correctes?

4.2.2 Analyse des résultats

L'épreuve compte pour 65 p. 100 de la note finale (quatre savoir-faire). Les points sont répartis entre les diverses activités de manière à tenir compte de l'importance relative que la Définition du domaine accorde à chaque intention de communication. La première partie compte pour 45 points et la deuxième, pour 20 points.

Tableau 30 Répartition des points entre les diverses activités selon l'importance relative que la définition du domaine accorde à chaque intention de communication

INTENTION	ACTIVITÉ	POIDS	NOTE
Informer	L'élève se présente et présente les membres de sa famille.	x 3	/15
Exprimer	L'élève dit ce qu'il aime faire avec elle ou certaines de ces personnes.	x 2	/10
Informer	L'élève parle de ses projets de vacances d'été.	x 1	/ 5
	L'élève pose des questions à l'autre élève sur ses projets de vacances.	x 1	/ 5
Exprimer	L'élève exprime ses préférences à propos des camps d'été.	x 2	/10
		total partiel	/45
Inciter à agir	Les élèves doivent jouer deux jeux de rôles tirés au hasard et portant sur des situations qui peuvent se produire dans un camp d'été.	x 2	/10
		x 2	/10
		total partiel	/20
		Total	/65

L'épreuve a été administrée entre le 24 mai et le 16 juin 1989. L'analyse des résultats porte sur 533 sujets de l'île de Montréal.

Résultats obtenus

Le tableau suivant présente la distribution des scores obtenus à l'ensemble de l'épreuve.

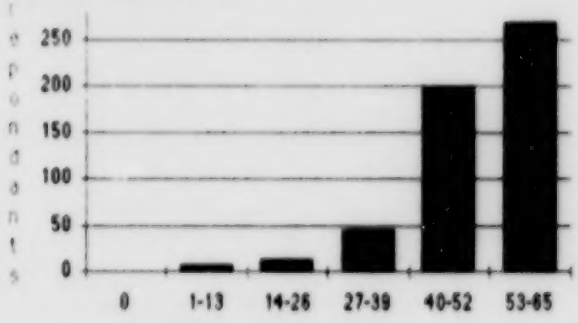
Tableau 31 Distribution des scores des élèves pour l'ensemble de l'épreuve de communication orale

Oral	0	1-13	14-26	27-39	40-52	53-65
Répondants (nb)	0	7	13	45	199	269
Répondants (%)	0,0 %	1,3 %	2,4 %	8,4 %	37,3 %	50,5 %

Moyenne = 51,1 (78,6 %) Médiane = 52,6 Écart = 11,1

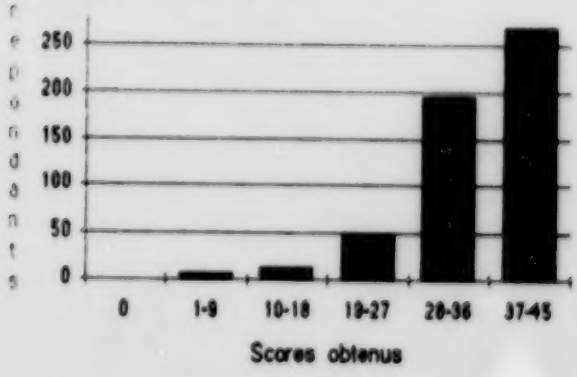
On constate que plus de 85 p. 100 des élèves se trouvent dans les deux classes supérieures, qui correspondent respectivement à plus de 60 p. 100 et plus de 80 p. 100. La moitié des élèves obtient une note de 80,9 p. 100 ou plus (médiane de 52,6 sur 65). La moyenne générale est de 78,6 p. 100 (51,1 sur 65). L'écart-type de 11,1 en valeur absolue indique une dispersion faible des scores.

Graphique 12 **Distribution des scores des élèves pour l'ensemble de l'épreuve de communication orale**

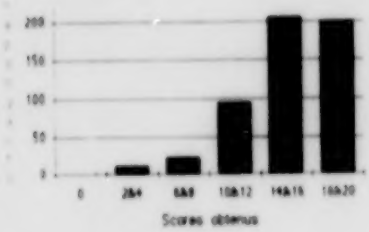


Les deux graphiques qui suivent présentent la distribution des scores obtenus aux deux parties de l'épreuve.

Graphique 13 **Distribution des scores des élèves à la partie «conversation» de l'épreuve de communication orale**



Graphique 14 **Distribution des scores des élèves à la partie «jeux de rôles» de l'épreuve de communication orale**



Les élèves obtiennent une moyenne de 79 p. 100 (35,6 sur 45) pour la **conversation**. La moitié des élèves obtient une note de 81 p. 100 ou plus (médiane = 36,5 en valeur absolue).

Dans cette partie de l'épreuve, la tâche était assez structurée, mais exigeait une grande richesse de vocabulaire. On remarque que dans ce genre de situation de communication, les élèves, malgré leur grande aisance à communiquer leur message, perpétuent le même genre d'erreurs assez élémentaires. Par exemple «mon mère», «je suis 12 ans», «mon cheveux est...» Voir autres exemples en annexe II. À cette annexe, on présente le relevé des principales erreurs faites par les élèves.

Alors que sur les plans de la communication, du message et de la réalisation de la tâche, elles et ils se situeraient facilement à l'échelon 4 (soit 80 %), plusieurs élèves stagnent à l'échelon 3 (soit 60 %) à cause de ces erreurs «fossilisées». La distribution des scores met d'ailleurs ce point en évidence.

Tableau 32 **Distribution des scores des élèves à la partie «conversation» de l'épreuve de communication orale**

Conversation	0	1-9	10-18	19-27	28-36	37-45
Répondants (nb)	0	7	13	48	196	269
Répondants (%)	0,0 %	1,3 %	2,4 %	9,0 %	36,7 %	50,5 %

Moyenne = 35,6 (79,1 %) **Médiane = 36,5** **Écart = 7,70**

On constate en effet que 87 p. 100 des élèves ont un profil qui correspond au moins à l'échelon 3 (28 ou plus sur 45). Ces élèves accomplissent la tâche sans aide et les fautes commises n'entravent pas la conversation. Toutefois, il n'y a que 50 p. 100 des élèves qui s'expriment avec une plus grande correction formelle (échelons 4 ou 5).

Pour les **jeux de rôles**, les élèves obtiennent une moyenne de 77 p. 100 (15,4 sur 20), juste au-dessus du seuil de réussite. La moitié des élèves obtient au moins 15 sur 20.

Cette partie de l'épreuve est moins structurée que la précédente. Les élèves ont besoin de plus d'imagination et d'autonomie. Beaucoup d'élèves sont très brefs, se répètent ou éprouvent des difficultés à conclure leur dialogue. Au niveau formel, elles et ils commettent le même type d'erreurs que durant la conversation. Voir les exemples à l'annexe II.

Tableau 33 Distribution des scores des élèves à la partie «jeux de rôles» de l'épreuve de communication orale

Jeux de rôles	0	2 et 4	6 et 8	10 et 12	14 et 16	18 et 20
Répondants (nb)	1	11	22	95	205	199
Répondants (%)	0,2 %	2,1 %	4,1 %	17,8 %	38,5 %	37,3 %

Moyenne = 15,4 (77,0 %) Médiane = 15,0 Ecart = 3,90

On constate que 87,2 p. 100 des élèves ont un profil qui correspond au moins à l'échelon 3 (12 ou plus sur 20), alors que 62,3 p. 100 se situent aux échelons 4 ou 5 (16 à 20).

4.2.3 Interprétation des résultats

Le seuil de réussite fixé par les juges pour cette épreuve est de 77 p. 100 avec un taux de réussite souhaité de 80 p. 100. En somme, il faut que 80 p. 100 des élèves obtiennent une note de 77 p. 100 ou plus pour qu'on considère que le programme est bien mis en oeuvre.

Or, lorsqu'on examine les résultats de l'épreuve, on constate que seulement 58,2 p. 100 des élèves obtiennent une note de 77 p. 100 ou plus. Le taux de réussite est donc loin d'être atteint. Pour comprendre l'écart aussi grand entre le taux de réussite souhaité et le taux de réussite atteint, il convient de donner quelques explications au sujet des attentes des juges, de l'échelle d'appréciation et du mode de notation employés.

Pour établir le profil de compétence suffisante, les juges ont d'abord exprimé leurs attentes relativement aux quatre critères de la communication orale. Selon ces attentes, l'élève de compétence suffisante doit à chaque activité *accomplir toute la tâche sans aide*, ce qui correspond aux échelons 3 à 5. De plus, l'élève doit s'exprimer avec un degré de correction linguistique et phonétique *qui n'entrave pas la communication*, ce qui correspond au niveau 3 de l'échelle. Les juges ont ensuite déterminé l'échelon attendu à chacune des intentions.

Tableau 34 Résultat attendu de l'élève de compétence suffisante selon la partie de l'épreuve et l'intention de communication en question

PARTIE DE L'ÉPREUVE	INTENTION	ÉCHELON OU COTE	POIDS	RÉSULTAT	
				ATTENDU	MAXIMAL
Première	informer	4	x 5	20	25
Première	exprimer	3	x 4	12	20
Deuxième	inciter à agir	3	x 4	12	20
Total				44	65

Pour qu'il y ait compétence suffisante, l'élève doit obtenir 32 sur 45, soit 71,1 p. 100 dans la première partie de l'épreuve, et 12 sur 20, soit 60 p. 100 dans la deuxième partie. L'élève de compétence suffisante obtiendrait donc 44 sur 65 ou 67,7 p. 100 à l'ensemble de l'épreuve.

On note donc un écart de 10 p. 100 entre le comportement attendu de l'élève de compétence suffisante et le seuil de réussite établi en jugeant de la probabilité de réussite des élèves à chacune des activités. Les juges ont sans doute estimé que plusieurs élèves de compétence suffisante dépasseraient l'échelon prévu pour chaque activité.

Quand on considère le mode de notation employé (cote accordée à l'aide de l'échelle d'appréciation multipliée par un poids), il semble que l'élève doit avoir une compétence plus que suffisante pour atteindre le seuil de réussite. En effet, l'élève doit recevoir la cote 4, soit 80 pour 100 à six des sept activités pour atteindre ou dépasser le seuil de 77 p. 100. C'est ce qu'on constate en examinant le tableau 35 basé sur le tableau 34. L'élève qui obtient la cote 4 sept fois sur sept obtient 52 sur 65. Pour obtenir au moins 50 sur 65, il faut avoir soit six cotes 4, soit compenser toute autre cote inférieure à 4 par des cotes 5.

Tableau 35 **Notes accordées selon l'intention de communication en question, l'échelon décrivant la compétence suffisante et le poids accordé dans le cas où l'élève obtient la cote 4 pour les sept activités**

INTENTION	ÉCHELON DÉCRIVANT LA COMPÉTENCE SUFFISANTE	COTE	POIDS	NOTE
Informer	4	4	x 3	12/15
Exprimer	3	4	x 2	8/10
Informer	4	4	x 1	4/ 5
	4	4	x 1	4/ 5
Exprimer	3	4	x 2	8/10
			total partiel	36/45
Inciter à agir	3	4	x 2	8/10
	3	4	x 2	8/10
			total partiel	16/20
			Total	52/65

Ainsi, pour avoir 50 sur 65, l'élève doit recevoir la cote 4 six fois sur sept, alors qu'on s'attendait à ce que l'élève de compétence suffisante ne dépasse la cote 3 que dans trois cas sur sept. Sinon, l'élève doit compenser son déficit en obtenant la cote 5.

Il semblerait donc que seuls les élèves qui ont un rendement supérieur, équivalant aux niveaux E 3 ou E 4 du programme, peuvent atteindre le seuil de réussite.

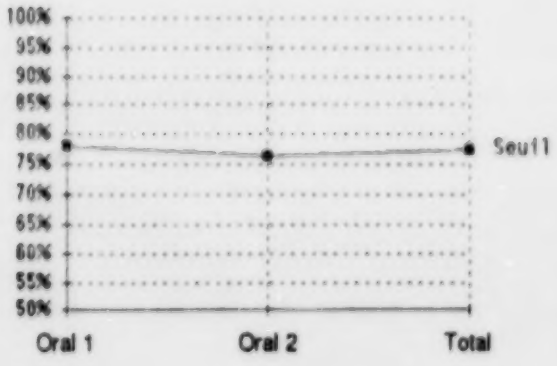
Le seuil semble aussi très élevé quand on considère ce que l'élève de compétence suffisante doit faire pour l'atteindre. Voir aussi à l'annexe III la transcription des interventions de deux élèves ayant obtenu respectivement un score de 42 et de 50. Le tableau 36 donne les taux de réussite atteints à divers autres seuils. Force est de constater que le taux de réussite souhaité est atteint entre 67,7 et 65 p. 100.

Tableau 36 **Taux de réussite réels et souhaités, à divers seuils, pour les activités de communication orale**

SEUILS	TAUX DE RÉUSSITE RÉEL	TAUX DE RÉUSSITE SOUHAITÉ
90 p. 100	26,6 %	
85 p. 100	37,7	
80 p. 100	55,5	
77 p. 100	58,2	
75 p. 100	65,1	
70 p. 100	74,9	
67,7 p. 100	78,6	
65 p. 100	80,5	80 %
60 p. 100	87,8	

Le graphique 15 résume l'information sur la réussite des élèves de l'échantillon. On voit que si l'on ne considère que la moyenne générale et la moyenne aux deux activités, l'épreuve de communication orale est réussie légèrement au-dessus du seuil fixé. Comme le taux de réussite souhaité n'est cependant pas atteint, il est difficile, en toute rigueur, de conclure à une maîtrise suffisante. Pourtant, les élèves semblent réussir à un niveau élevé, sinon au niveau désiré.

Graphique 15 **Moyennes obtenues par les élèves pour chaque activité de l'épreuve de communication orale**



COMMENTAIRES

Même si le taux de réussite souhaité (80 p. 100 de réussite) n'est pas atteint au seuil fixé (77 p. 100), il y a tout lieu de penser que les élèves maîtrisent de façon assez satisfaisante les objectifs de communication orale du programme d'études. En effet, la moyenne obtenue par les élèves est de 78,6 p. 100. D'ailleurs, le taux de réussite aurait été atteint si le seuil avait été fixé à 68 p. 100, par exemple. À ce seuil, le taux de réussite serait de 78,6 p. 100, taux à peine inférieur à celui souhaité.

Il faut aussi considérer que le programme d'études comporte de nombreux objectifs d'expression orale (62 objectifs par rapport à 62 en compréhension de l'oral, à 14 en compréhension de l'écrit et à 5 en expression écrite). La plupart des élèves maîtrisent les fonctions, les notions, le lexique et les structures des objectifs évalués, même si plusieurs n'atteignent pas le degré de correction linguistique exigé: «L'élève communique un message sans aide, dans une forme correcte, en dépit des erreurs de phonologie» (Programme d'études, français, langue seconde, 2e cycle du primaire, page 20).

Le rendement des élèves est tout à fait conforme aux principes méthodologiques appliqués depuis l'introduction de l'approche communicative. Depuis quelques années, on veut surtout **faire parler les élèves**; on accorde la priorité au message sur la forme, on tolère l'erreur, on a recours à des habiletés diversifiées tout en insistant sur l'oral (voir section 3.4.4). La plupart des élèves sont capables de livrer un message convenable malgré certaines carences sur le plan formel.

L'épreuve comme telle n'a pas posé de difficultés aux élèves. En effet, les réponses des enseignantes et des enseignants à diverses questions révèlent que même s'il se fait peu d'évaluation sommative de la communication orale (voir sections 3.12.2.4 et 3.12.2.5), leurs élèves font des exposés et des jeux de rôles durant les activités d'apprentissage et d'évaluation formative (voir sections 3.11.2 et 3.12.1).

L'épreuve est par contre plus exigeante que le programme même. En effet, le rendement des élèves était uniquement apprécié relativement à l'expression orale, alors que la communication orale en situation d'interaction comporte une large part de compréhension de l'oral. La définition du domaine prévoit une part presque égale de ces deux éléments (35 p. 100 de compréhension par rapport à 30 p. 100 d'expression). Ce rapport est plus conforme à la pratique de l'enseignement. En effet, les élèves sont surtout exposés à la langue orale, mais étant donné leur grand nombre par classe et le temps que les activités de communication orale demandent, elles et ils ont en fait peu d'occasions de vraiment travailler l'expression orale. C'est ce que confirment les réponses du personnel enseignant. La communication fait l'objet de 40 à 50 p. 100 du temps d'enseignement (voir section 3.11.1).

Le manque de temps et le trop grand nombre d'élèves ne permettent pas de faire plus; cela affecte plus particulièrement les élèves présentant des difficultés d'apprentissage intégrés aux groupes ordinaires pour le cours de français, ainsi que les élèves nouvellement inscrits et n'ayant aucune formation préalable (voir section 3.11.3). Cette situation demeure même si le temps prévu au régime pédagogique est dépassé.

4.3 Épreuve d'écoute, de lecture et d'écriture

Cette épreuve prend la forme d'une épreuve intégrée qui groupe différentes activités grâce à une situation globale tirée de la vie courante d'une ou d'un enfant de douze ans. Une telle épreuve permet de présenter les tâches d'évaluation dans un contexte analogue à celui d'une situation de communication réelle. Elle éveille la curiosité des élèves, stimule leur imagination et crée une ambiance favorable à la mise en oeuvre de leurs connaissances linguistiques et de leurs habiletés langagières.

Les thèmes abordés ont été choisis en fonction des intérêts des élèves de sixième année du primaire et des objectifs du programme d'études. Les principaux domaines de fonctions langagières sont pris en considération.

Même si les éléments de réponse se limitent au contenu du programme d'études, l'intégration des activités dans un récit et l'enchaînement des énoncés dans un discours continu permettent de vérifier si l'élève peut exercer sa compétence dans un environnement linguistique riche.

Toutes les questions portent sur la compréhension des renseignements. La plupart font appel à la capacité de l'élève de reconnaître des renseignements donnés tels quels. Certaines font appel à sa capacité de regrouper des renseignements ou de faire des inférences.

Les conditions d'administration

L'épreuve se divise en deux parties d'une trentaine de minutes chacune. Elles pouvaient être administrées l'une à la suite de l'autre ou en deux journées consécutives. En plus du temps alloué à l'épreuve, il fallait consacrer une dizaine de minutes à la préparation des élèves. Cette préparation consistait à présenter la situation globale (les personnages, le sujet, le moment, le lieu), à expliquer brièvement les tâches et à permettre aux élèves de feuilleter leur cahier d'activités. Un guide d'administration détaillé accompagnait l'épreuve.

Les élèves devaient faire les activités de leur cahier en suivant le déroulement de l'épreuve enregistrée sur cassette. Les consignes aux élèves étaient toutes données en anglais. Un exemple est donné au début de chaque activité. L'enseignante ou l'enseignant pouvait au besoin préciser certaines consignes ou vérifier la compréhension des exemples. Le temps alloué aux activités de lecture était déterminé dans le guide d'administration. Le temps consacré aux activités d'écriture était déterminé en classe. L'épreuve comptait au total onze activités, dont trois de lecture, six d'écoute et deux d'écriture.

La situation globale

Les élèves entendent Frédéric et Myriam, un garçon et une fille de leur âge s'entretenir au sujet d'un camp d'été. La première partie du scénario se déroule au moment où Frédéric prend connaissance de la documentation qu'il a reçue du camp et s'apprête à s'inscrire. Myriam, qui a elle-même fréquenté ce camp l'année précédente, répond aux questions de Frédéric, lui fait part de ses impressions et lui prodigue ses conseils. Les élèves lisent une section du dépliant publié par le camp.

La seconde partie se situe après le camp. Les élèves lisent d'abord une carte postale que Frédéric a fait parvenir à sa copine. Elles ou ils entendent ensuite les deux amis échanger leurs impressions sur leur séjour respectif à ce camp et sur des campeuses et des campeurs qui figurent sur des photos que Frédéric a prises au camp. Finalement, les élèves doivent envoyer une invitation à une amie ou un ami qu'elles ou qu'ils imaginent avoir rencontré à ce camp.

Le contenu de l'épreuve

Au tableau suivant, on présente dans l'ordre les onze activités de l'épreuve en précisant le sujet et la tâche de chacune. Le choix des sujets et des tâches découle des objectifs de fin d'études primaires du programme d'études.

Tableau 37 **Sujets et tâches se rapportant à chacune des activités de l'épreuve d'écoute, de lecture et d'écriture**

ACTIVITÉ	SUJET	TÂCHE
1. ÉCOUTE	des sentiments de la jeune fille sur divers aspects du camp d'été	Classer dans une grille les aspects qu'elle a aimés et ceux qu'elle n'a pas aimés.
2. ÉCOUTE	de renseignements relatifs au camp	Choisir parmi trois illustrations celle qui correspond le mieux aux renseignements donnés.
3. LECTURE	d'une partie du dépliant du camp	Trouver les images qui correspondent aux animaux, aux objets, ou aux lieux mentionnés.
4. ÉCOUTE	de renseignements sur les activités et les règlements du camp	Distinguer, à l'aide d'une grille, les règles qui obligent de celles qui interdisent.
5. ÉCOUTE	du choix d'activités fait par le jeune garçon	Distinguer, à l'aide d'une grille, les activités qui l'intéressent de celles qui ne l'intéressent pas.
6. LECTURE	d'une carte postale	Trouver les phrases qui remplissent certaines fonctions déterminées.
7. ÉCOUTE	des impressions des deux amis sur le camp d'été	Déterminer, à l'aide d'une grille, lequel des deux a aimé tel ou tel aspect du camp.
8. ÉCOUTE	de renseignements au sujet de divers campeurs	Trouver sur des photos chacune des personnes dont il est question.
9. LECTURE	de pancartes du camp	Associer des messages écrits à des messages illustrés.
10. ÉCRITURE	d'une carte ou d'une lettre d'invitation	Écrire une invitation comportant le nom de l'événement, le jour, l'heure et le lieu.
11. ÉCRITURE	de renseignements pour accompagner une photo	Ajouter des mots à une phrase en se basant sur l'illustration de cette phrase.

4.3.1 Écoute

4.3.1.1 Instrument de mesure

L'écoute compte pour 20 p. 100 de la note totale. Les élèves répondent à 40 questions de compréhension valant un demi-point chacune. Environ la moitié de ces questions sont groupées dans des grilles à triple entrée : 18 portent sur la compréhension de sentiments, de désirs, d'opinions, 5 portent sur des obligations ou des interdictions. Afin d'aider l'élève à se retrouver, une illustration accompagne chaque question. Les 17 autres questions portent sur la compréhension d'information factuelle; il y a 10 questions où l'élève doit choisir parmi trois illustrations celle qui correspond à l'information entendue, et 7 questions où l'élève doit trouver parmi douze illustrations celles qui correspondent à la description de sept campeurs ou campeuses. Aucun passage de l'enregistrement n'est répété. La répétition de l'information correspondant à la réponse est assurée grâce à de la redondance «naturelle».

4.3.1.2 Analyse des résultats

Le tableau qui suit permet d'observer la distribution des scores à l'épreuve d'écoute.

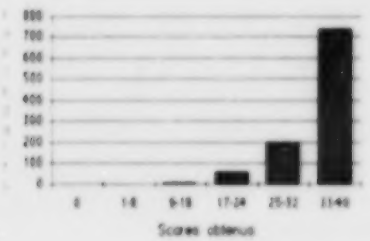
Tableau 38 Distribution des scores des élèves à l'épreuve d'écoute

Écoute	0	1-8	9-16	17-24	25-32	33-40
Répondants (nb)	1	0	9	56	191	740
Répondants (%)	0,0 %	0,0 %	0,9 %	5,6 %	19,2 %	74,3 %

Moyenne = 34,1 (85,3 %) Médiane = 35,1 Écart = 5,08

On remarque que 74,3 p. 100 des élèves obtiennent une note de 82,5 p. 100 ou plus (33 ou plus sur 40). La moitié des élèves obtient une note de 87,5 p. 100 et plus (médiane = 35 sur 40). La moyenne est de 85,3 p. 100 (moyenne = 34 sur 40). Seulement 6,5 p. 100 des élèves obtiennent une note inférieure à 60 p. 100 (24 sur 40).

Graphique 16 Distribution des scores des élèves à l'épreuve d'écoute



4.3.1.3 Interprétation des résultats

Les juges ont estimé que les activités d'écoute étaient de difficulté moyenne. L'élève de compétence suffisante ne devrait pas éprouver de difficulté à comprendre l'information explicitement formulée et devrait s'en tirer généralement assez bien lorsque l'information est mentionnée ou formulée de manière implicite.

Le seuil de réussite en écoute a été fixé à 82,5 p. 100 et le taux de réussite attendu, à 74 p. 100, c'est-à-dire que les juges affirment que 74 p. 100 des élèves doivent obtenir une note de 82,5 p. 100 pour que la mise en oeuvre du programme soit jugée satisfaisante. Comme il y a 40 questions d'écoute, cela revient à exiger la réussite de 33 questions.

La moyenne des élèves dépasse le seuil de réussite de 2 p. 100, la médiane, de 3,5 p. 100. De plus, 74,3 p. 100 des élèves obtiennent 82,5 p. 100 ou plus.

Le taux de réussite souhaité est donc atteint. On peut conclure que les élèves maîtrisent les objectifs du programme de façon tout à fait satisfaisante.

Il est intéressant d'examiner quels taux de réussite sont atteints quand d'autres seuils sont fixés. Le tableau suivant indique le taux de réussite à divers seuils.

Tableau 39 Taux de réussite réels et souhaités, à divers seuils, pour les activités d'écoute

SEUILS	TAUX DE RÉUSSITE RÉEL	TAUX DE RÉUSSITE SOUHAITÉ
90 p. 100 et plus	50,0 %	
85 p. 100	66,6 %	
82,5 p. 100	**74,3 %**	74 %
80 p. 100	79,4 %	
75 p. 100	85,7 %	
70 p. 100 et plus	89,7 %	

Ainsi la moitié des élèves obtient une note supérieure à 90 p. 100 et seulement 10 p. 100 ont une note inférieure à 70 p. 100.

4.3.1.4 Analyse des résultats aux diverses activités

Le tableau qui suit permet de prendre connaissance des résultats obtenus aux diverses activités d'écoute.

Tableau 40 Résultats obtenus par les élèves aux diverses activités d'écoute

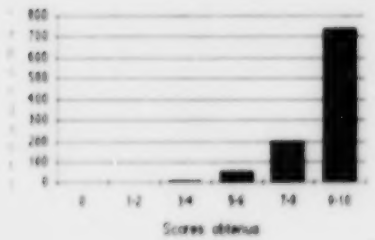
ACTIVITÉ	NOMBRE D'ÉLÉMENTS	MOYENNE	MÉDIANE	ÉCART-TYPE
1	5	4,15 (83,0 %)	4,30	0,91
2	10	8,96 (89,6 %)	8,83	1,37
4	5	3,95 (79,0 %)	3,87	1,08
5	5	4,62 (92,4 %)	4,87	0,86
7	8	7,01 (87,6 %)	7,54	1,40
8	7	5,40 (77,1 %)	4,91	1,55

La comparaison des moyennes obtenues à chaque activité et du seuil de réussite de l'épreuve révèle que les activités 1, 2, 5 et 7 sont les mieux réussies. Seules les activités 4 et 8 révèlent une moyenne inférieure au seuil de réussite. Le contraste est encore plus frappant quand on compare la distribution des scores à l'aide des graphiques 17a à 17f. Il y a lieu de tenter d'expliquer les différences constatées, car elles permettent de mieux connaître les forces et les faiblesses des élèves.

Les activités 2 et 5 ont été les mieux réussies.

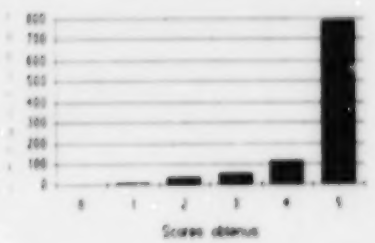
L'activité 2 consistait en la compréhension de données factuelles énoncées de façon explicite. L'élève devait choisir entre trois illustrations celle qui correspondait le mieux à ce qu'il entendait.

Graphique 17a Distribution des scores des élèves à l'activité 2 (écoute)



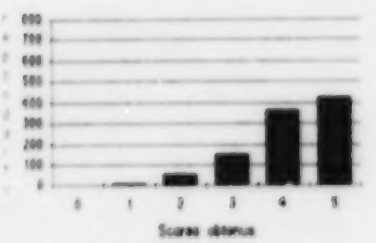
Dans l'activité 5, l'élève devait distinguer ce qui intéressait Frédéric de ce qui ne l'intéressait pas. Les énoncés étaient généralement explicites.

Graphique 17b Distribution des scores des élèves à l'activité 5 (écoute)



Les activités 1, 4 et 7 présentent une distribution un peu plus étalée, mais qui garde l'allure d'une courbe en J.

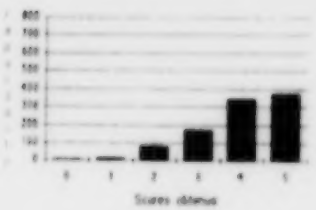
Graphique 17c Distribution des scores des élèves à l'activité 1 (écoute)



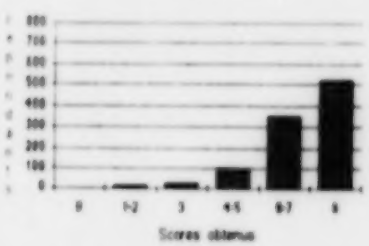
Les moyennes des activités 1 et 7 sont au-dessus du seuil. La moyenne est de 4,15, soit 83 p. 100, à l'activité 1 et de 7,01, soit 87,6 p. 100 à l'activité 7. Dans ces activités, les élèves devaient comprendre l'expression d'un sentiment ou l'appréciation d'un aspect du camp (discours expressif).

La moyenne de l'activité 4 est au-dessous du seuil de réussite. En effet, elle est de 3,95, soit 79 p. 100. Les élèves devaient reconnaître des obligations ou des interdictions (discours incitatif).

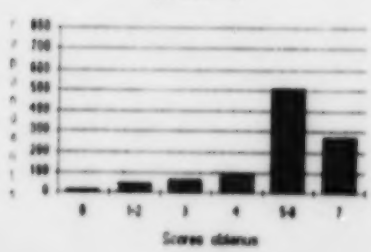
Graphique 17d Distribution des scores des élèves à l'activité 4 (écoute)



Graphique 17e Distribution des scores des élèves à l'activité 7 (écoute)



Graphique 17f Distribution des scores des élèves à l'activité 8 (écoute)

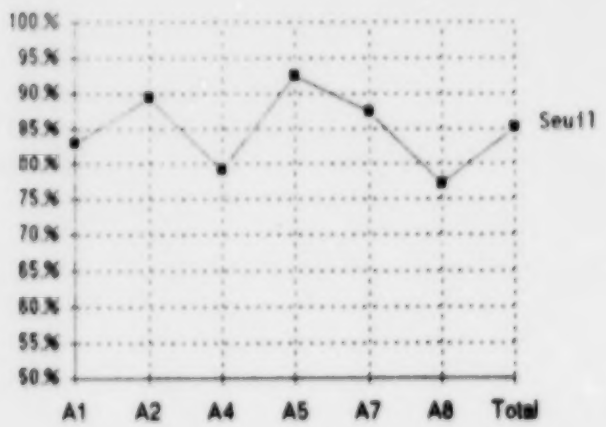


C'est à l'activité 8 que la moyenne est la plus faible. Elle n'est que de 5,40, soit 77 p.100. Les scores se distribuent légèrement différement par rapport aux autres activités, c'est-à-dire que la plupart se trouvent dans l'avant-dernière classe au lieu de la dernière, comme c'était le cas dans les autres

activités. La tâche de l'élève consistait à identifier sur des photos les personnages dont on parlait. C'était un peu plus complexe, puisqu'il fallait, tout en écoutant, observer les dessins et transcrire les bons numéros dans la grille récapitulative. On a tout lieu de croire que la difficulté de la tâche explique la légère baisse des résultats plutôt qu'un manque de compétence des élèves dans ce domaine.

Le graphique suivant récapitule l'information sous une forme différente.

Graphique 18 Moyennes obtenues par les élèves pour les activités d'écoute



L'écoute, de façon générale, a été réussie au-dessus du seuil fixé même si la moyenne des résultats à deux des activités se situe au-dessous de ce seuil. On pourrait être porté à conclure que les élèves maîtrisent mieux les objectifs d'ordre informatif et expressif que ceux d'ordre incitatif. Toutefois, étant donné certaines ambiguïtés créées par les activités reliées au discours incitatif, il vaudrait mieux penser qu'étant donné que le seuil de l'épreuve est atteint même si les deux activités de nature incitative sont moins bien réussies, les élèves montrent une excellente maîtrise des objectifs d'ordre informatif et expressif.

COMMENTAIRES

Le taux de réussite atteint permet de conclure à une maîtrise tout à fait satisfaisante des objectifs d'écoute du programme d'études. D'ailleurs, la moyenne des élèves est de 85,3 p. 100.

Les réponses aux questionnaires des enseignantes et des enseignants révèlent que leurs élèves sont habitués à ce genre d'activités, puisque la plupart en font usage dans leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation formative (voir sections 3.11.2 et 3.12.1).

Cette réussite s'explique aussi par le fait que le programme accorde une large part à la compréhension de l'oral, depuis le tout début de l'apprentissage. Le temps qu'on y consacre place les activités d'écoute au second rang, juste derrière la communication orale (voir section 3.11.1). On sait aussi que toute communication orale suppose la compréhension de ce que dit l'interlocuteur. Si l'on pense qu'en classe, durant les activités de communication orale, les élèves ont plus d'occasions d'écouter que de parler, il n'est pas étonnant que des deux composantes de l'oral (communication orale et écoute), l'écoute soit la mieux réussie.

Cette réussite est d'autant plus significative que les enseignantes et les enseignants avouent manquer de temps et de matériel pour faire de l'écoute, et pour fabriquer du matériel ou se préparer à en employer (voir section 3.11.3). Il faut donc croire que les élèves profitent pleinement d'autres occasions qui leur sont offertes de s'exercer à comprendre le français à l'oral.

4.3.2 Lecture

4.3.2.1 Instrument de mesure

La lecture compte pour 10 p. 100 de la note totale de l'épreuve. Les élèves répondent à 20 questions qui valent un demi-point chacune. Les élèves répondent à des questions de jumelage. A l'activité 3, elles et ils doivent trouver parmi 28 illustrations celles qui correspondent aux 10 mots soulignés dans le texte d'un dépliant.A l'activité 6, elles et ils doivent trouver parmi douze phrases d'une carte postale celles qui correspondent à 5 fonctions de communication données en anglais (exemple : «Write the number of the sentence in which Frédéric speaks about his family»). À l'activité 8, les élèves lisent 5 demandes et avertissements (exemple : défense d'entrer) et doivent trouver parmi 6 pancartes celles qui illustrent chaque message.

4.3.2.2 Analyse des résultats

Le tableau qui suit permet d'observer la distribution des scores à l'épreuve de lecture.

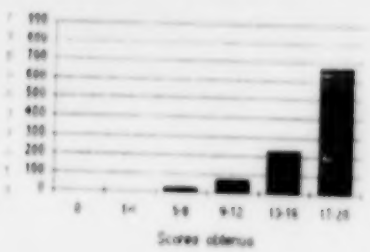
Tableau 41 Distribution des scores des élèves aux activités de lecture

Lecture	0	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20
Répondants (nb)	0	5	22	74	229	666
Répondants (%)	0,0 %	0,5 %	2,2 %	7,4 %	23,0 %	66,9 %

Moyenne = 16,9 (85 %) Médiane = 17,51 Ecart = 3,18

On remarque que 66,9 p. 100 des élèves obtiennent une note de 85 p. 100 ou plus (17 ou plus sur 20). La moitié des élèves obtient une note de 87,5 p. 100 et plus (médiane = 17,5 sur 20). La moyenne est de 85 p. 100 (moyenne = 16,9 sur 20). Seulement 9,1 p. 100 des élèves obtiennent une note inférieure à 60 p. 100 (12 sur 20).

Graphique 19 Distribution des scores des élèves aux activités de lecture



4.3.2.3 Interprétation des résultats

Les juges ont estimé que l'élève de compétence suffisante devrait réussir les activités de lecture avec facilité. Les attentes sont élevées lorsque le message est explicite, c'est-à-dire lorsque l'information est exprimée telle quelle, et moyennes lorsque le message est implicite, c'est-à-dire lorsque l'élève doit tirer l'information de ce qu'il lit.

Le seuil de réussite en lecture a été fixé à 85 p. 100 et le taux de réussite attendu, à 79 p. 100. Ainsi, les juges affirment que 79 p. 100 des élèves doivent obtenir une note de 85 p. 100 pour que la mise en oeuvre du programme soit satisfaisante. Comme il y a 20 questions de lecture, cela revient à exiger la réussite de 17 questions.

Le taux de réussite souhaité n'est donc pas atteint. On ne peut pas conclure que les élèves maîtrisent entièrement les objectifs du programme.

Il est intéressant d'examiner quels taux de réussite sont atteints quand d'autres seuils sont fixés. Le tableau suivant indique le taux de réussite à divers seuils.

Tableau 42 Taux de réussite réels et souhaités, à divers seuils, pour les activités de lecture

SEUILS	TAUX DE RÉUSSITE RÉEL	TAUX DE RÉUSSITE SOUHAITÉ
90 p. 100 et plus	56,4 %	
85 p. 100	66,9 %	
80 p. 100	74,9 %	
75 p. 100	82,0 %	
70 p. 100	86,3 %	70 %

Ainsi, plus de la moitié des élèves obtient une note supérieure à 90 p. 100 et seulement 14 p. 100, une note inférieure à 70 p. 100. Par contre, le taux de réussite souhaité est atteint entre 75 et 80 p. 100 et seulement 67 p. 100 des élèves réussissent au niveau du seuil.

4.3.2.4 Analyse des résultats aux diverses activités

Le tableau qui suit permet de prendre connaissance des résultats obtenus aux diverses activités de lecture.

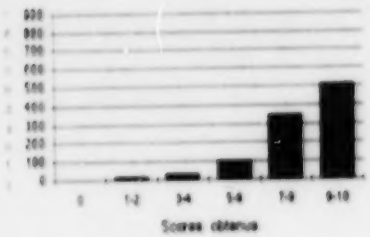
Tableau 43 Résultats obtenus par les élèves aux diverses activités de lecture

ACTIVITÉ	NOMBRE D'ÉLÉMENTS	MOYENNE	MÉDIANE	ÉCART-TYPE
3	10	8,11 (81,1 %)	8,55	1,86
6	5	4,15 (83,0 %)	4,64	1,25
9	5	4,63 (93,0 %)	4,89	0,90

La moyenne dépasse le seuil de réussite seulement à l'activité 9. Il ne faut cependant pas oublier que pour avoir une moyenne au-dessus de 85 p. 100 dans des activités sur 5 et sur 10, l'élève doit obtenir soit 5 sur 5, soit 9 sur 10.

L'examen des graphiques 20a à 20c permet de mieux voir ce qui se passe. Il y lieu de tenter d'expliquer les différences constatées, car elles permettent de mieux connaître les forces et les faiblesses des élèves.

Graphique 20a Distribution des scores des élèves à l'activité 3 (lecture)

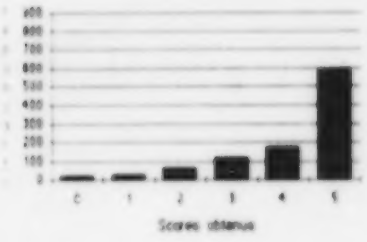


Les courbes des activités 3 et 6 se comportent à peu près de la même façon.

Dans l'activité 3, les élèves devaient reconnaître l'illustration correspondant au nom d'un objet, d'un animal ou d'un lieu dont le nom était mentionné dans le dépliant du camp auquel Frédéric s'intéressait. Environ 85 p. 100 des élèves reconnaissent correctement de 7 à 10 mots. Toutefois, seulement la moitié des élèves obtient 9 ou 10. Il faut dire que le programme comporte une liste d'objets, d'animaux ou de lieux que l'élève doit savoir reconnaître à l'écrit.

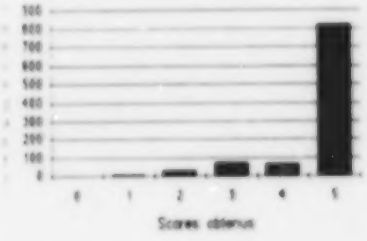
Graphique 20b Distribution des scores des élèves à l'activité 6 (lecture)

Dans l'activité 6, les élèves devaient déterminer la fonction (informer, remercier, féliciter et inciter à agir) de cinq énoncés soulignés dans une carte postale que Frédéric adressait à Myriam. Le libellé de la fonction était donné en anglais. Environ 76 p. 100 des élèves ont compris correctement le sens de 4 ou 5 énoncés. Un peu plus de la moitié des élèves ont obtenu une note parfaite.



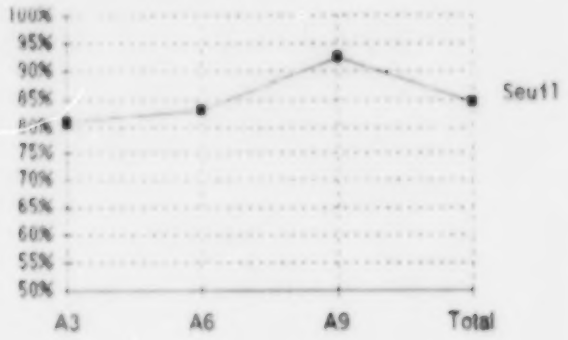
Graphique 20c Distribution des scores des élèves à l'activité 9 (lecture)

La courbe d'apprentissage est beaucoup plus prononcée dans le cas de l'activité 9. Les élèves devaient associer des messages incitatifs écrits à des pancartes illustrant les mêmes messages. Cette activité a été réussie avec une moyenne de 93 p. 100. On remarque que 82 p. 100 des élèves ont obtenu une note parfaite. Il faut cependant dire que le programme ne contient qu'une dizaine de messages de cette nature (exemples: «Sonnez et entrez.» «Silence.» «Peinture fraîche!» «Hommes au travail!»).



Le graphique suivant récapitule l'information. La lecture a été dans l'ensemble réussie au seuil fixé. L'activité 9 se situe très nettement au-dessus du seuil; les deux autres activités se situent très près du seuil. En conséquence, on peut conclure à une maîtrise relative des objectifs, car le taux de réussite souhaité n'est pas atteint.

Graphique 21 Moyennes obtenues par les élèves pour les activités de lecture



COMMENTAIRES

Le taux de réussite atteint ne permet pas de conclure à une maîtrise satisfaisante des objectifs de lecture du programme d'études et ce, malgré le fait que la moyenne des élèves soit de 85 p. 100.

Les réponses aux questionnaires des enseignantes et des enseignants révèlent que leurs élèves sont habitués à ce genre d'activités, puisque la plupart en font usage dans leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation formative (voir sections 3.11.2 et 3.12.1). Il y a même lieu de croire que dans plusieurs classes, les textes à lire sont plus difficiles que ceux employés dans l'épreuve. Ce n'est donc pas la tâche qui est en cause. Par contre, il se pourrait que le nombre restreint d'éléments représente mal la compétence de ces élèves. Il suffisait que les élèves manquent quatre éléments sur vingt pour que leur score soit sous le seuil de réussite.

Cette réussite moindre en lecture s'explique par le fait que le programme accorde une place restreinte à la compréhension de l'écrit. D'ailleurs, les enseignantes et les enseignants disent manquer de matériel de lecture et même de temps. Le personnel enseignant et les responsables du dossier affirment, par ailleurs, que ni le programme d'études ni la définition du domaine n'accordent une place suffisante à la lecture (voir section 3.5.1). On peut penser que s'il y avait plus d'objectifs de lecture, le matériel d'enseignement serait plus abondant et qu'une part plus importante du temps de classe leur serait consacré.

4.3.3 Écriture

4.3.3.1 Instrument de mesure

L'écriture compte pour 5 p. 100 de la note finale. L'épreuve intégrée comptait deux activités d'écriture, les activités 10 et 11. Aux fins de l'évaluation de programme, seule l'activité 10 (voir tableau 37, page 80) a été prise en considération parce que l'activité 11 ne se prêtait pas à une correction critérielle. Les points accordés à l'activité 11 ont été ajoutés à ceux de l'activité 10.

Les élèves avaient à écrire une invitation à une campeuse ou un campeur qu'elles ou qu'ils auraient pu rencontrer en fréquentant le même camp que Frédéric. Conformément à l'objectif 5.5.16 du programme d'études, l'invitation devait comporter «le nom de l'événement, le jour, l'heure et le lieu». Cette activité d'expression écrite clôturait en quelque sorte l'épreuve intégrée.

L'activité visait à déterminer si, dans une situation d'écriture de la vie courante, les élèves sont capables de transmettre un **message** approprié en respectant l'intention d'écriture et en se servant d'une **langue** correcte qui, dans le cas de l'objectif évalué, peut se limiter à l'emploi de formes figées. En effet, les élèves pouvaient s'acquitter de la tâche en écrivant, par exemple, «Je t'invite à une fête, mardi, 15 juin, à 8 heures, chez moi.» On prévoyait toutefois que plusieurs élèves en écriraient plus long et l'on voulait voir avec quelle aisance elles ou ils pouvaient le faire.

4.3.3.2 Correction et analyse des copies

La grille de correction élaborée pour cette épreuve comporte six critères qui donnent lieu à six échelles descriptives disctinctes. La correction des copies a été confiée à trois personnes qui ont reçu la formation nécessaire pour appliquer de manière univoque les critères de la grille de correction.

Trois échelles concernent le **message** et trois autres se rapportent à la **langue**.

Pour apprécier le **message**, on tient compte de l'intention de communication, du choix de l'information et du choix des mots.

Pour apprécier la **langue**, on examine la syntaxe, l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage.

Dans un premier temps, en considérant la tâche et les exigences du programme, chaque échelle a été décrite à l'aide de trois échelons : A, B, C. La correction d'un premier groupe de copies a cependant permis de constater qu'une assez forte proportion d'élèves allait au-delà des exigences du programme. Pour rendre compte de leur rendement, on a modifié la grille de base en ajoutant deux échelons ou niveaux supérieurs «hors programme» (AA et AAA) à chaque échelle du **message**.

Les échelons des échelles qui servent à apprécier la maîtrise de la **langue** ont été établis de façon empirique à la suite de la correction des copies de tous les élèves. L'analyse des fautes commises en syntaxe, en orthographe grammaticale et orthographe d'usage a permis de distinguer les catégories qui apparaissent dans le tableau suivant. Les échelons ont été établis à partir du nombre de fautes commises par les élèves qui se situent aux percentiles 0 à 24, 25 à 75, 76 à 99.

Tableau 44 Nombre de fautes commises à l'activité 10 de l'épreuve d'écriture par catégorie de percentile selon les trois critères de la langue

	PERCENTILES ÉCHELON	99-76 A	75-25 B	24-0 C
Nombre de fautes de syntaxe		0 à 2	3 à 5	6 et plus
Nombre de fautes d'orthographe grammaticale		0	1 à 2	3 et plus
Nombre de fautes d'orthographe d'usage		0	1 à 2	3 et plus

Sauf en syntaxe, aucune faute n'est permise à l'échelon A, ce qui correspond assez bien aux exigences (E 4) du programme d'études qui requiert, pour l'objectif visé, que «l'élève communique un message avec l'aisance d'un francophone du même âge» (programme, page 20); on doit comparer ces exigences au niveau précédent (E 3), qui stipule que «l'élève communique un message sans aide, dans une forme correcte, en dépit des erreurs d'orthographe» (Ibid.).

Pour faciliter les calculs, on a alloué dix points à la tâche d'écriture, répartis de la façon suivante : deux points pour chaque critère du message, deux points pour la syntaxe, un point pour l'orthographe grammaticale et un point pour l'orthographe d'usage.

La grille d'appréciation de l'écriture est placée à la page suivante. Les cases ombragées décrivent le profil de compétence suffisante - c'est-à-dire le comportement attendu à chaque critère - déterminé par les juges après examen de la tâche. On constate que les attentes sont élevées pour les critères relatifs au message et moyennes pour les critères relatifs à la langue. La compétence suffisante est établie à 8 sur 10.

Message : 6 sur 6
Langue : 2 sur 4
Total : 8 sur 10

Il faut remarquer que pour ne pas donner trop d'envergure à l'objectif évalué, les élèves reçoivent la même note pour les cotes A, AA et AAA. Aucun point n'est accordé à un rendement qui se situe à l'échelon C de l'une ou l'autre des échelles.

GRILLE D'APPRÉCIATION DE L'ÉCRITURE

ÉCHELONS / CRITÈRES	AAA	AA	A	B	C
INTENTION DE COMMUNICATION	L'élève formule son invitation de façon explicite. Il y ajoute plusieurs éléments descriptifs, incitatifs, expressifs.	L'élève formule son invitation de façon explicite. Il y ajoute un ou deux éléments descriptifs, incitatifs, expressifs.	L'élève formule de façon explicite son invitation. (2)	L'élève ne formule pas clairement l'invitation, mais certains éléments d'information situent le lecteur. (1)	L'élève ne formule pas d'invitation. (0)
CHOIX DE L'INFORMATION	L'information est suffisante et très bien présentée.	L'information est suffisante et bien présentée.	L'information nécessaire à la transmission du message est suffisante (où? quand? qui?). (2)	L'information est insuffisante et rend la transmission du message difficile. (1)	L'information est très insuffisante et la transmission du message est impossible. (0)
CHOIX DES MOTS	Le vocabulaire dépasse largement le contenu minimal du programme.	Le vocabulaire dépasse le contenu minimal du programme.	Le vocabulaire lié à la tâche est précis et correct. (2)	Le vocabulaire est parfois imprécis, ou incorrect (mots anglais, forgés, anglicismes). (1)	Le vocabulaire est incorrect (mots anglais, forgés, anglicismes), très imprécis et très pauvre. (0)
SYNTAXE			Les phrases sont généralement bien construites et bien ponctuées. 0 à 2 fautes (2)	Il y a quelques erreurs de syntaxe qui ne nuisent pas au sens. 3 à 5 fautes (1)	Il y a beaucoup d'erreurs de syntaxe qui nuisent au sens. 6 fautes et plus (0)
ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE			Il n'y a pas d'erreur de grammaire. 0 faute (1)	Il y a quelques erreurs de grammaire. 1 ou 2 fautes (0,5)	Il y a beaucoup d'erreurs de grammaire. 3 fautes et plus (0)
ORTHOGRAPHE D'USAGE			Il n'y a pas d'erreur d'orthographe d'usage. 0 faute (1)	Il y a quelques erreurs d'orthographe d'usage. 1 ou 2 fautes (0,5)	Il y a beaucoup d'erreurs d'orthographe d'usage. 3 fautes et plus (0)

4.3.3.3 Analyse des résultats

Le résultat global

Le tableau qui suit présente la distribution des scores bruts.

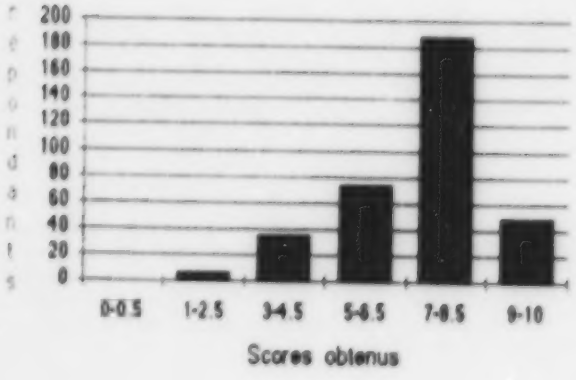
Tableau 45 Distribution des scores des élèves à l'activité d'écriture

Global	0-0,5	1-2,5	3-4,5	5-6,5	7-8,5	9-10
Répondants (nb)	0	7	36	74	188	50
Répondants (%)	0,0 %	2,0 %	10,1 %	20,8 %	53,0 %	14,1 %

Moyenne = 7,10 (71 %) Médiane = 7,39 Ecart = 1,74

La moyenne de l'épreuve d'écriture est de 71 p. 100. La moitié des élèves obtient une note de 73,9 p. 100 ou plus.

Graphique 22 Distribution des scores des élèves à l'activité d'écriture



La longueur

Les élèves écrivent en moyenne 31 mots par invitation. La moitié des élèves en écrit 29 ou plus. Les textes varient de 8 à 77 mots. Environ 80 p. 100 des élèves écrivent de 15 (percentile : 10) à 51 (percentile : 90) mots.

Le type de texte

Les élèves ont écrit leur invitation sous diverses formes. La majorité des élèves (77 p. 100) a préféré présenter l'invitation sous forme de lettre (forme ouverte). Les autres ont choisi de rédiger une carte d'invitation (forme fermée) ou ont combiné les deux formes (forme mixte).

Tableau 46 Nombre et pourcentage des élèves quant à la forme d'invitation choisie pour l'activité 10 (écriture)

FORME	NOMBRE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE CUMULATIF
Ouverte	272	77	77
Fermée	47	13	90
Mixte	36	10	100

Le message

L'analyse du message porte sur trois critères : l'intention de communication, le choix de l'information et le choix des mots.

L'intention de communication

Le comportement attendu (cote A) exige que l'invitation soit formulée de façon explicite. C'est ce qu'ont fait 78 p. 100 des élèves. De ces élèves, 38 p. 100 ont ajouté quelques éléments descriptifs, incitatifs ou expressifs à leur invitation (cote AA) et 14 p. 100 en ont ajouté plusieurs. Seulement 1 p. 100 des élèves n'ont pas formulé d'invitation (cote C).

Tableau 47a **Nombre et pourcentage des élèves quant aux cotes obtenues pour le critère «intention de communication» à l'activité 10 (écriture)**

COTE	NOMBRE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE CUMULATIF
AAA	48	14	14
AA	134	38	51
A	96	27	78
B	72	20	99
C	5	1	100

Le choix de l'information

Le comportement attendu (cote A) consiste pour l'élève à donner toute l'information nécessaire sur les circonstances de l'invitation : le destinataire, l'expéditeur, l'occasion, le lieu,la date et l'heure. Plus des trois quarts (78 p. 100) des élèves se sont conformés à ces exigences. De ces élèves, 18 p. 100 ont très bien présenté cette information (cote AAA) et 43 p. 100 l'ont bien présentée (cote AA). Seulement 4 p. 100 des invitations n'étaient pas suffisamment explicites.

Tableau 47b **Nombre et pourcentage des élèves quant aux cotes obtenues pour le critère «choix de l'information» à l'activité 10 (écriture)**

COTE	NOMBRE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE CUMULATIF
AAA	63	18	18
AA	89	25	43
A	125	35	78
B	63	18	96
C	15	4	100

Le choix des mots

Le comportement attendu (cote A) exige que le vocabulaire employé pour réaliser la tâche soit précis et correct. On remarque que 57 p. 100 des élèves ont satisfait à cette exigence. De ces élèves, 30 p. 100 ont employé un vocabulaire riche dépassant les contenus minimaux du programme d'études (cotes AAA et AA). Il est à noter que le vocabulaire de 34 p. 100 des invitations est parfois incorrect ou imprécis (cote B).

Tableau 47c Nombre et pourcentage des élèves quant aux cotes obtenues pour le critère «choix des mots» à l'activité 10 (écriture)

COTE	NOMBRE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE CUMULATIF
AAA	26	7	7
AA	79	22	30
A	99	28	57
B	119	34	91
C	32	9	100

La langue

L'analyse de la langue porte sur trois critères : la syntaxe, l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage.

La syntaxe

Les fautes de syntaxe prises en considération après examen du contenu linguistique du programme d'études ont trait à la ponctuation (point et point d'interrogation), la majuscule en tête de phrase, l'ordre des mots, l'omission de mots, l'emploi des prépositions, de la conjonction «et», des pronoms personnels («je, tu, il, elle, ils, elles» et des adjectifs possessifs.

Tableau 48a Nombre et pourcentage des élèves quant au nombre de fautes commises à l'activité 10 (écriture)

FAUTES DE SYNTAXE	NOMBRE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE CUMULATIF
0	11	3	3
1	30	8	12
2	51	14	26
3	90	25	51
4	68	19	70
5	56	16	86
6	22	6	92
7	17	5	97
8	6	2	99
9	1	0	99
10	3	1	100

Les élèves font de 0 à 10 fautes de syntaxe. La moyenne est de 3,6 fautes. La moitié des élèves font 3 fautes ou moins. On constate que 26 p. 100 des élèves font de 0 à 2 fautes, que 25 p. 100 font 3 fautes, que 35 p. 100 font 4 ou 5 fautes et que 14 p. 100 des élèves font plus de 5 fautes.

L'orthographe grammaticale

Pour la correction de l'orthographe, on a distingué les règles de grammaire qui font partie du contenu linguistique du programme de celles qui n'en font pas partie. Les règles relatives au programme et au contenu de l'invitation se limitent à l'emploi des formes suivantes : «je t'invite, il est, elle est, ils sont, elles sont, c'est, ce sont». [masc. fém, sing. plur.?] Seules les fautes commises sur ces verbes sont prises en considération dans l'attibution des points. Toute autre faute de grammaire est considérée comme une faute hors programme et l'élève n'est pas pénalisé ou pénalisée.

Tableau 48b **Nombre et pourcentage des élèves quant au nombre de fautes de grammaire relatives au contenu linguistique du programme commises à l'activité 10 (écriture)**

FAUTES DE GRAMMAIRE (PROGRAMME)	NOMBRE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE CUMULATIF
0	108	30	30
1	131	37	67
2	71	20	87
3	34	10	97
4	8	2	99
5	3	1	100

Les élèves font de 0 à 5 fautes de grammaire relatives au contenu du programme. La moyenne est de 1,2 fautes. On constate que 30 p. 100 des élèves ne font pas de fautes, que 67 p. 100 des élèves font 1 ou 2 fautes et que 13 p. 100 en font plus de 2.

Tableau 48c **Nombre et pourcentage des élèves quant au nombre de fautes de grammaire non relatives au contenu linguistique du programme commises à l'activité 10 (écriture)**

FAUTES DE GRAMMAIRE (HORS PROGRAMME)	NOMBRE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE CUMULATIF
0	50	14	14
1	74	21	35
2	78	22	57
3	72	20	77
4	40	11	88
5	24	7	95
6	8	2	97
7	8	2	100
8	1	0	100

Les élèves font de 0 à 8 fautes de grammaire hors programme. La moyenne est de 2,4 fautes. Un peu plus de la moitié des élèves font deux fautes ou moins. On remarque que 14 p. 100 des élèves ne font pas de fautes, que 63 p. 100 des élèves font de 1 à 3 fautes et que 23 p. 100 en font plus de 3.

L'orthographe d'usage

Pour la correction de l'orthographe d'usage, on a distingué les mots qui font partie du lexique du programme (Programme d'études, pages 356 à 366) de ceux qui n'en font pas partie.

Tableau 48d **Nombre et pourcentage des élèves quant au nombre de fautes d'orthographe d'usage relatives au contenu linguistique du programme commises à l'activité 10 (écriture)**

FAUTES DE LEXIQUE (PROGRAMME)	NOMBRE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE CUMULATIF
0	49	14	14
1	81	23	37
2	105	30	66
3	69	19	86
4	30	8	94
5	12	3	97
6	7	2	99
7	1	0	100
8	1	0	100

Les élèves écrivent incorrectement de 0 à 8 mots qui font partie du lexique du programme. La moyenne et la médiane sont de 2 fautes par invitation. On constate que 14 p. 100 des élèves ne font pas de fautes, que 72 p. 100 des élèves font de 1 à 3 fautes et que 14 p. 100 en font plus de 3.

Tableau 48e Nombre et pourcentage des élèves quant au nombre de fautes d'orthographe d'usage non relatives au contenu linguistique du programme commises à l'activité 10 (écriture)

FAUTES DE LEXIQUE (HORS PROGRAMME)	NOMBRE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE D'ÉLÈVES	POURCENTAGE CUMULATIF
0	39	11	11
1	79	22	33
2	60	17	50
3	55	15	66
4	36	10	76
5	25	7	83
6	23	6	89
7	12	3	93
8	12	3	96
9	11	3	99
10	1	0	99
12	1	0	100
15	1	0	100

Les élèves font de 0 à 15 fautes d'orthographe d'usage en employant des mots qui ne font pas partie du lexique du programme. La moyenne est de 3 fautes; cependant, la moitié des élèves font deux fautes ou moins. On remarque que 11 p. 100 des élèves ne font pas de fautes, que 56 p. 100 des élèves font de 1 à 4 fautes, que 22 p. 100 en font de 5 à 9 et que seulement 1 p. 100 en font plus de 9.

4.3.3.4 Interprétation des résultats

Le seuil de réussite en écriture a été fixé à 80 p. 100 et le taux de réussite attendu, à 75,8 p. 100. Ainsi, les juges affirment que 75,8 p. 100 des élèves doivent obtenir une note de 80 p. 100 pour que la mise en oeuvre du programme soit satisfaisante.

Or, seulement 42,25 p. 100 des élèves atteignent ou dépassent le seuil de réussite fixé. Ce taux de réussite ne permet pas de dire que le programme est mis en oeuvre selon les attentes des juges.

Il est intéressant d'examiner quel serait le taux de réussite si d'autres seuils avaient été fixés pour voir en particulier à quel seuil le taux de réussite souhaité est atteint.

Tableau 49 Taux de réussite réel et souhaité, à divers seuils, pour l'activité 10 (écriture)

SEUIL	TAUX DE RÉUSSITE RÉEL	TAUX DE RÉUSSITE SOUHAITÉ
90 et plus	14,0 %	
85 et plus	26,5 %	
80 et plus	42,2 %	
75 et plus	57,5 %	
70 et plus	67,0 %	
65 et plus	74,0 %	75,6 %
60 et plus	78,9 %	

Le taux de réussite aurait pu être atteint, si l'on avait fixé un seuil entre 60 et 65 p. 100, donc inférieur à 71 p. 100. On constate, par contre, que près de 80 p. 100 des élèves ont obtenu 60 p. 100 et plus.

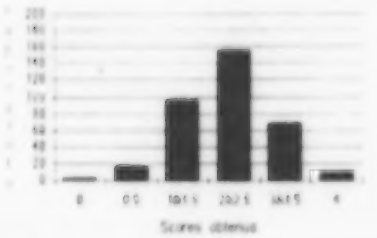
L'examen des résultats aux critères du **message** et aux critères de la **langue** apporte un éclairage intéressant sur le rendement. Les élèves réussissent bien mieux sur le plan du message que sur celui de la langue. C'est ce qu'on constate dans le tableau qui suit.

Tableau 50 Moyenne, écart-type et médiane obtenus pour le message et la langue

	MOYENNE	ÉCART-TYPE	MÉDIANE
Message	83,2 %	25,1 %	92 %
Langue	52,8 %	21,1 %	53 %

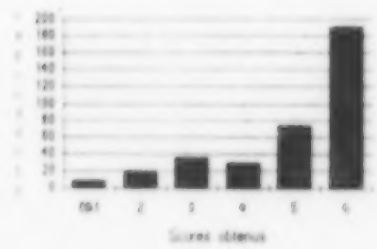
Graphique 23a Distribution des scores des élèves à l'activité 10 (écriture) pour les critères liés au message

Le graphique ci-contre présente la distribution des scores pour les critères liés au **message**. La moyenne est de 83,2 p. 100. Un peu plus de la moitié des élèves obtiennent le maximum. Les trois quarts obtiennent 80 p. 100 ou plus. On se rapproche ici très près du taux de réussite souhaité.



Graphique 23b Distribution des scores des élèves à l'activité 10 (écriture) pour les critères liés à la langue

Le graphique ci-contre présente la distribution des scores pour les critères reliés à la **langue**. La moyenne est de 52,8 p. 100. Seulement une ou un élève sur dix obtient 80 p. 100 ou plus. La courbe révèle un apprentissage insuffisant.

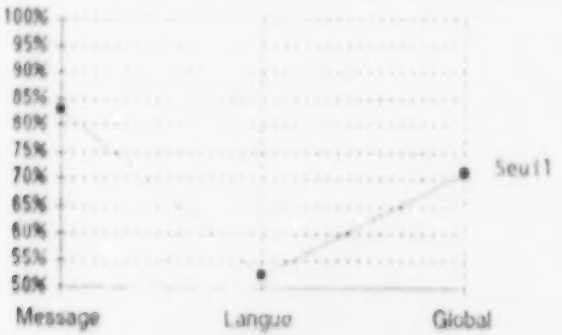


On constate qu'il existe un écart très grand entre la capacité des élèves de transmettre un message et celle d'employer une langue correctement.

L'étude de la corrélation entre les résultats relativement au message et à la langue révèle qu'il n'existe qu'une très faible relation (,1598) entre ces deux aspects de la compétence en expression écrite. L'élève peut être habile à communiquer un message tout en éprouvant de grandes difficultés à le rédiger correctement.

Près de 85 p. 100 des élèves semblent se situer au niveau E 2 du programme : «L'élève parvient à communiquer un message, sans aide, en dépit des erreurs de forme et d'orthographe». C'est ce que reflète le graphique suivant, où la moyenne des élèves n'atteint le seuil que pour le message.

Graphique 24 Moyennes obtenues par les élèves pour le message et la langue



Cette capacité des élèves à transmettre un message écrit en dépit de déficiences linguistiques s'explique sans doute par un transfert des acquisitions faites à l'oral. Il est d'ailleurs apparent que plusieurs élèves n'appliquent pas un savoir-faire acquis par l'exercice de l'écriture quand elles et ils veulent transmettre un message significatif.

En général, les élèves ne semblent pas avoir été entraînés à formuler une invitation en employant les formes figées prévues dans l'objectif évalué. La plupart des élèves ne s'en sont tenus ni à ces formules, ni aux limites de l'objectif (nom de l'événement, jour, date, lieu), mais ont essayé de s'exprimer par écrit comme ils l'auraient fait à l'oral même en n'ayant pas une connaissance suffisante de la langue écrite.

Les consignes de l'activité laissaient à l'élève le choix du type de message à rédiger. L'élève pouvait le présenter sous la forme d'une carte d'invitation (forme fermée), dans laquelle les éléments d'information sont juxtaposés, ou sous celle d'une lettre (forme ouverte), qui permet une expression plus personnelle mais qui oblige à appliquer un plus grand nombre de règles de syntaxe, d'accord et de cohésion. Or, 74 p. 100 des élèves ont adopté une forme ouverte, s'attaquant ainsi à une tâche plus difficile que celle prévue par l'objectif du programme.

Les consignes orales de la cassette insistaient sur les circonstances entourant l'invitation. Plusieurs élèves y ont trouvé une incitation à développer cet aspect même si elles ou s'ils n'étaient pas préparés pour le faire.

> «Pretend you went to the same camp as Frédéric. Prepare an invitation to send to someone you met at this camp and whom you would like to see again. **Decide on the occasion. Your guest must be told the reason for this invitation and must have all the necessary information to be able to attend.**»

Par contre, les consignes écrites circonscrivaient davantage la tâche en énumérant les éléments d'information à inclure dans l'invitation.

> «Prepare an invitation for a friend. Give all the necessary information (occasion, day, time, place, names).»

Le terme «names» placé à la fin de l'énumération semble avoir posé quelques problèmes. Beaucoup d'élèves l'ont interprété comme l'obligation de donner une liste de noms d'amies ou d'amis invités. Certains élèves ont placé les noms du destinataire et de l'expéditeur au bas de l'invitation; d'autres ne savaient pas comment faire et l'ont signifié en écrivant à la fin de l'invitation le mot «names» suivi d'un point d'interrogation.

Au tableau suivant, on présente le taux de réussite à chacun des critères par rapport au comportement attendu.

Tableau 51 Taux de réussite et comportement attendu pour chaque critère d'évaluation de l'activité 10 (écriture)

CRITÈRES	COMPORTEMENT ATTENDU	TAUX DE RÉUSSITE
Intention	A	78,3 %
Choix de l'information	A	78,0 %
Choix des mots	A	57,2 %
Syntaxe	B	86,2 %
Orthographe grammaticale	B	87,3 %
Orthographe d'usage	B	60,2 %

Le faible taux de réussite semble attribuable en particulier aux critères du **choix des mots** et de l'**orthographe d'usage**. Les élèves ne semblent pas maîtriser l'aspect lexical du programme : employer les mots appropriés et les écrire correctement.

Il faut remarquer qu'il existe un grand écart entre les descriptions des niveaux A et B de l'échelle du vocabulaire. Il suffisait que le vocabulaire soit «parfois imprécis ou incorrect (mots anglais, forgés, anglicismes)» pour qu'on attribue la cote B. Comme les textes étaient souvent très courts, le terme «parfois» a dû être pris dans certains cas au sens de «une fois».

La réussite en **syntaxe** et en **orthographe grammaticale** assez élevée s'explique par le nombre restreint de règles à appliquer dans le contexte de la tâche d'écriture et par le nombre de fautes liées au comportement attendu. L'élève pouvait faire de 3 à 5 fautes et ses résultats pouvaient correspondre quand même au comportement attendu en syntaxe. Quant aux fautes d'orthographe, la correction portait uniquement sur les quelques règles retenues dans le programme. On trouvera à l'annexe IV le relevé des erreurs les plus courantes en écriture.

COMMENTAIRES

Le taux de réussite inférieur à 50 p. 100 ne permet pas de conclure à une mise en oeuvre satisfaisante du programme. La moyenne des élèves est de 71 p. 100.

Le type d'évaluation n'est pas en cause, puisque 90 p. 100 des enseignantes et des enseignants disent faire rédiger des textes comportant un message, au moins à l'occasion, au cours d'activités d'apprentissage ou d'évaluation formative (voir section 3.11.2 et 3.12.1). Cependant, il faut croire que ce n'est pas suffisant.

Comme les objectifs d'expression écrite ne représentent que 3,5 p. 100 (5 sur 143) des objectifs du programme d'études du second cycle du primaire, on ne peut leur allouer que très peu de temps (voir section 3.11.1). En fait, on manque de temps (voir section 3.11.3) pour en faire plus. Pourtant, les agentes et agents d'éducation voudraient qu'on accorde plus d'importance à l'écrit (lecture et écriture) (voir section 3.5.1).

On a corrigé les invitations en accordant 60 p. 100 de la note au message. Cela est conforme à la pratique des enseignantes et des enseignants (voir section 3.12.2.3) et à la manière dont elles et ils appliquent les principes pédagogiques du programme d'études (voir section 3.4.4). Toutefois, le contraste qui existe entre les conditions de réussite des objectifs d'écriture du programme d'études (voir page 31) et l'importance que les enseignantes et les enseignants accordent à la correction des structures et à l'orthographe grammaticale (voir section 3.12.2.3) portent à croire qu'on ne leur accorde pas suffisamment d'attention. Cette opinion est corroborée par l'insatisfaction des responsables du dossier au sujet de l'apprentissage de la grammaire (voir section 3.13.3).

Il semble faire aucun doute qu'on ne pratique pas assez l'écriture en classe. Toutefois, il faut rappeler qu'une bonne partie des élèves font preuve de spontanéité à l'écrit et livrent un message beaucoup plus développé que celui attendu dans une simple invitation.

4.4. Commentaires généraux

Tableau 52 Moyenne des élèves, seuil de réussite, taux de réussite réel et souhaité selon les quatre volets du FLS

VOLET	MOYENNE DES ÉLÈVES	SEUIL DE RÉUSSITE	TAUX DE RÉUSSITE RÉEL	TAUX DE RÉUSSITE SOUHAITÉ
Communication orale	78,6 %	77 %	58,3 %	80 %
Écoute	85,3 %	82,5 %	74,3 %	74 %
Lecture	85 %	85 %	66,9 %	79 %
Écriture	71 %	80 %	42,2 %	75,8 %

Ainsi, l'analyse des résultats obtenus par les élèves aux quatre volets permettent de conclure que les objectifs oraux sont mieux réussis que les objectifs écrits.

Cela correspond tout à fait à l'importance des savoir-faire dans le programme et au temps d'enseignement qu'on leur consacre. Le personnel enseignant estime aussi que les élèves réussissent mieux à l'oral qu'à l'écrit. Pour que les élèves réussissent mieux à l'écrit, il faudrait, comme l'affirment le personnel enseignant et les responsables, qu'il se fasse plus de rédaction.

Les résultats des élèves montrent aussi que les principes du programme sont bien suivis : priorité de l'oral et du message, tolérance de l'erreur. L'application de ces principes se reflète, en particulier en expression orale et écrite, dans le fait que les élèves transmettent un message suffisant et compréhensible, sans toutefois le faire dans une forme «généralement» correcte.

Si, par rapport aux seuils de réussite, les résultats sont moindres qu'on l'espérait, c'est sans doute parce que les exigences initiales se sont accrues au fil des ans. À l'origine, le programme était conçu comme un tronc commun minimal à enseigner à raison de 120 minutes par semaine. Les attentes des agentes et des agents d'éducation se sont élevées. Le contenu de l'épreuve de communication orale et les seuils de réussite fixés aux divers volets correspondent peut-être plus à ces attentes qu'aux visées premières du programme.

Finalement, la mise en oeuvre du programme semble assez réussie si l'on tient compte des nombreuses difficultés rencontrées; les agentes et les agents d'éducation en ont fait état dans leurs réponses aux questionnaires. Les difficultés mentionnées sont : le grand nombre d'élèves par classe, mais aussi par enseignante ou enseignant quand il s'agit de spécialistes, le manque de temps, surtout pour faire plus de lecture et d'écriture, et l'intégration, dans les groupes ordinaires, d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'élèves inscrits à l'école anglaise en cours de scolarité et qui ne réussissent pas à surmonter leur retard.

Pour la lecture de ce dernier chapitre, on doit tenir compte du peu de participants : 19 conseillers pédagogiques ou responsables du dossier et 47 enseignantes et enseignants.

5. CONCLUSION

ÉLÉMENTS POSITIFS

Formation des agentes et des agents d'éducation

Soixante-cinq pour cent des responsables du dossier et une proportion similaire d'enseignantes et d'enseignants possèdent une formation universitaire liée à l'enseignement du français, langue seconde, autre que celle conduisant à l'obtention du permis ou du brevet d'enseignement.

Expérience des agentes et des agents d'éducation

Un peu plus de 50 p. 100 des enseignantes et des enseignants ont une expérience de l'enseignement du français, langue seconde, supérieure à 11 ans. De plus, la proportion des responsables du dossier qui ont acquis une expérience supérieure à 11 ans dans l'exercice de leurs fonctions est de 30 p. 100. On peut donc compter sur un personnel expérimenté.

Statut des enseignantes et des enseignants

Les enseignantes et les enseignants occupent un poste à temps plein dans 90 p. 100 des cas.

Préparation des agentes et des agents d'éducation à la mise en oeuvre du programme

La formation reçue au moment de la mise en oeuvre du programme est jugée satisfaisante par 65 p. 100 du personnel enseignant. De plus, en moyenne 79 p. 100 des responsables s'estiment satisfaits de la formation reçue par rapport aux objectifs du programme, au processus d'apprentissage et à la démarche pédagogique, au volet communication orale et au volet écoute.

Orientation du programme

Près de 95 p. 100 des enseignantes et des enseignants considèrent que le contenu du programme d'études de français, langue seconde, correspond à son orientation. De plus, cette orientation s'applique à l'enseignement selon 90 p. 100 des enseignantes et des enseignants.

Par ailleurs, un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants reconnaissent l'applicabilité des objectifs du programme, de ses principes directeurs et de ses principes méthodologiques. Les résultats à l'épreuve de synthèse de juin 1989, les moyennes obtenues par les élèves, témoignent de la réussite du personnel enseignant quant à l'applicabilité des objectifs du programme.

Contenu du programme

Les responsables du dossier et le personnel enseignant sont en faveur d'accorder la priorité à la communication orale et à l'écoute comme le recommande le programme. Cependant, ces personnes souhaitent que le programme accorde plus d'importance à la lecture et à l'écriture.

Les éléments d'apprentissage sont jugés pertinents pour l'atteinte des objectifs terminaux par environ 70 p. 100 des agentes et des agents d'éducation consultés.

Compétence des élèves

Le personnel enseignant considère que les élèves de 6e année réussissent assez bien les objectifs du programme en français, langue seconde, pour le temps prévu au régime pédagogique (minimum de 120 minutes par semaine). Cette réussite s'avère d'ailleurs plus marquée à l'oral qu'à l'écrit. Cette opinion est confirmée par les résultats des élèves. Elles et ils obtiennent une moyenne de 78,6 p. 100 à la communication orale, de 85,3 p. 100 à l'écoute, de 85 p. 100 à la lecture et de 71 p. 100 à l'écriture.

Compétence des élèves (suite)	Toutefois, il faut souligner que le programme présente peu d'exigences à l'écrit. Compte tenu de ce fait, on aurait pu s'attendre à des résultats beaucoup plus élevés.
Guide pédagogique	Le guide pédagogique est jugé pertinent par la majorité des agentes et des agents d'éducation.
Documents d'orientation	Les responsables du dossier apprécient plus le document qui porte sur la pédagogie de l'écoute que celui sur la pédagogie de l'écrit.
Pratique pédagogique	La priorité que le programme accorde à la communication orale est respectée dans l'enseignement. L'activité d'apprentissage privilégiée pour ce volet est le jeux de rôles. Mais il est à noter que l'enseignement formel de la langue est assez fréquent (pratiqué par 43 p. 100 du personnel enseignant), ce qui ne correspond pas aux orientations du programme.
Forces du programme	Selon les responsables du dossier, les deux grandes forces du programme résident dans le fait qu'on met l'accent, d'une part, sur le développement des habiletés à communiquer et, d'autre part, sur la participation de l'élève à ses apprentissages.

ELÉMENTS NÉGATIFS

Tâche

Compte tenu des nombreux dossiers, la majorité des responsables, soit 70 p. 100, consacrent moins de la moitié de leur tâche en français, langue seconde. D'ailleurs, un peu plus de la moitié de ces personnes disent apporter une aide au personnel enseignant dans sa planification annuelle ou par étape de l'enseignement du français, langue seconde. De plus, le nombre élevé d'élèves par groupe est mentionné par le personnel enseignant comme la principale difficulté relative à la mise en oeuvre du volet communication orale. On constate également que 45 p. 100 du personnel enseignant donne le cours de français, langue seconde, à sept groupes ou plus.

Préparation des responsables du dossier à la mise en oeuvre du programme

En moyenne, 74 p. 100 des responsables se disent insatisfaits de la formation reçue par rapport à l'intégration des volets, à la planification de l'enseignement et à l'évaluation des apprentissages. D'ailleurs, c'est dans une proportion de 82 p. 100 que ces personnes souhaitent recevoir un perfectionnement par rapport à ce dernier aspect du programme.

Contenu du programme

Le programme n'accorde pas suffisamment d'importance à la lecture et à l'écriture selon une forte proportion (environ 65 p. 100) des responsables du dossier. Cette constatation confirme d'ailleurs un élément soulevé au moment de l'analyse de la situation relative au français, langue seconde, de 6e primaire. De plus, les résultats des élèves à l'épreuve d'écriture (moyenne de 71 p. 100) sont plus faibles que ceux observés pour les autres volets (de 78,6 p. 100 pour la communication orale, moyenne de 85,3 p. 100 pour l'écoute et moyenne de 85 p. 100 pour la lecture).

Contenu du programme (suite)	Par ailleurs, 80 p. 100 des enseignantes et des enseignants, ainsi que 90 p. 100 des responsables, souhaitent que l'on établisse une distinction entre les objectifs obligatoires et les objectifs facultatifs ou d'enrichissement. De plus, en moyenne 63 p. 100 des agentes et des agents d'éducation souhaitent que soient fixés des objectifs terminaux pour chaque classe (5e, 6e année, etc.).
Causes d'echecs chez les eleves	Le personnel enseignant attribue les échecs au manque de formation préalable en français, langue seconde, aux élèves considérés comme présentant des difficultés d'apprentissage ainsi qu'au manque de motivation de certains.
Materiel didactique	Le seul matériel de base autorisé par le Ministère n'est utilisé que par 43 p. 100 du personnel enseignant. Il ne semble pas répondre aux besoins puisque près de 75 p. 100 des enseignantes et des enseignants utilisent du matériel didactique complémentaire et fabriquent leur propre matériel dans 90 p. 100 des cas.
Planification de l'enseignement	Le personnel enseignant, dans une proportion de 80 p. 100, ne parvient pas à planifier des activités pour les élèves en difficulté. Cette constatation confirme d'ailleurs un point énoncé dans l'analyse de la situation du français, langue seconde. Pour ce qui est des outils utiles à la planification, on doit constater que les documents Propositions pour une pédagogie de l'écoute et Propositions pour une pédagogie de l'écrit sont peu utilisés bien qu'ils présentent une démarche pédagogique et une variété d'activités, dont plusieurs constituent un enrichissement.

Difficultés rencontrées dans la pratique pédagogique

Le personnel enseignant considère que le matériel, à cause de sa non-disponibilité ou son inaccessibilité, pose des problèmes pour la mise en oeuvre des volets «écoute» et «lecture». Par ailleurs, le nombre élevé d'élèves par groupe représente la plus grande difficulté en communication orale.

De plus, le manque de temps d'enseignement constitue également une difficulté au moment de la mise en oeuvre des quatre volets (communication orale, écoute, lecture et écriture).

Évaluation formative des apprentissages

On constate que le personnel enseignant utilise divers outils pour l'évaluation formative des apprentissages. Cependant, ils sont majoritairement de type traditionnel. Par ailleurs, 77 p. 100 souhaitent recevoir du perfectionnement en évaluation de la communication orale et 65 p. 100 en souhaitent en évaluation de la communication écrite.

Bien qu'elles et qu'ils se disent suffisamment préparés, en moyenne seulement quatre responsables sur dix sont en mesure d'aider le personnel enseignant quant à l'évaluation de chacun des quatre volets. On peut supposer que la lourdeur de la tâche est un élément qui vient justifier cet écart.

Évaluation sommative des apprentissages

Comme on l'a déjà mentionné, les exigences pour l'écrit sont minimales, ce qui pose des problèmes lors de l'évaluation sommative. En effet, lors de l'évaluation de l'écrit, on doit tenir compte que l'enseignement formel de la langue vient après le message dans le programme et que le contenu linguistique porte sur des énoncés très «pointus» (exemple : chez moi), ce qui est très limité.

Faiblesses du programme

La principale faiblesse relevée par les responsables du dossier a trait à l'apprentissage de la grammaire. Cet élément rejoint un point soulevé dans l'analyse de la situation relative au français, langue seconde.

RECOMMANDATIONS

On doit tenir compte du fait que le temps d'enseignement prévu au régime pédagogique, soit 120 minutes par semaine, est dépassé par toutes les écoles de l'échantillon (37). En effet, on constate qu'en moyenne, le temps d'enseignement est de 270 minutes par semaine. On doit aussi tenir compte des différents modèles d'organisation scolaire. À titre d'exemple, des écoles offrent 30 minutes de français par jour, et d'autres, 40 minutes, 60 minutes et 80 minutes par jour.

On doit également prendre en considération que l'épreuve a été préparée pour un effectif ordinaire et correspond à la **Définition du domaine**, donc au programme officiel du Ministère, qui prévoit un temps d'enseignement de 120 minutes par semaine.

À la lumière des données recueillies, les recommandations suivantes peuvent être énoncées :

- Réévaluer le temps d'enseignement prévu au régime pédagogique, qui est actuellement de deux heures par semaine, afin de régulariser un état de fait constaté dans les écoles anglophones de notre échantillon, soit une augmentation de ce temps qui, en moyenne, est de quatre heures trente minutes ou 270 minutes. Cet examen devra tenir compte des données recueillies à ce sujet dans le cadre du plan d'action en français, langue seconde, qui révèle que 93 p. 100 des élèves du primaire reçoivent plus que le temps recommandé en français, langue seconde (référence : Mesures de soutien pédagogique, 1990-1992, p. 2).

- Reconsidérer tout le contenu du programme, c'est-à-dire :

  - Revoir les objectifs des volets lecture et écriture afin de les enrichir et d'ajouter des notions de grammaire tel que souhaité par les responsables; leur accorder ainsi une plus grande importance dans le programme d'études. Le personnel enseignant devra donc augmenter le temps d'enseignement de ces deux volets.

  - Considérer la demande des agentes et des agents d'éducation quant à la distinction à établir entre les objectifs obligatoires et les objectifs facultatifs ou d'enrichissement du programme, compte tenu des besoins différents des élèves anglophones (élèves présentant des difficultés d'apprentissage intégrés aux groupes ordinaires, élèves ordinaires et élèves en classe d'immersion).

  - Examiner la possibilité d'établir des objectifs pour chaque classe (5e, 6e année) et non par cycle, afin d'éviter des répétitions qui entraînent un manque d'intérêt de la part des élèves.

- Proposer des stratégies pédagogiques de nature à favoriser les activités de communication orale en tenant compte du nombre élevé d'élèves par groupe.

- Prévoir du matériel didactique de base autorisé par le Ministère et répondant aux exigences du programme revu.

- Promouvoir l'utilisation des documents Propositions pour une pédagogie de l'écoute (fascicules 1 et 2) et Propositions pour une pédagogie de l'écrit.

- Accorder de l'aide aux milieux scolaires quant aux moyens d'évaluation formative à utiliser afin de favoriser l'emploi d'outils conformes aux orientations du programme.

- Concevoir des instruments d'évaluation sommative conformément aux exigences du programme revu, notamment en lecture et en écriture.

- Favoriser les activités de perfectionnement demandées par les agentes et les agents d'éducation quant à l'intégration des quatre volets dans l'enseignement, quant à la planification de l'enseignement, notamment pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, et enfin, quant à l'évaluation des apprentissages.

REMERCIEMENTS

La Direction du développement de l'évaluation remercie Mme Alida Piccolo, responsable des programmes de français, langue seconde, du ministère de l'Éducation, et Mme Anna-Maria Folco, pour leur collaboration aux travaux d'évaluation, de même que Mme Lise Dusablon, Mme Danièle Fortin, M. Réjean Auger, Mme Christiane Rorive, consultantes et consultants, pour leur participation active à l'analyse des données.

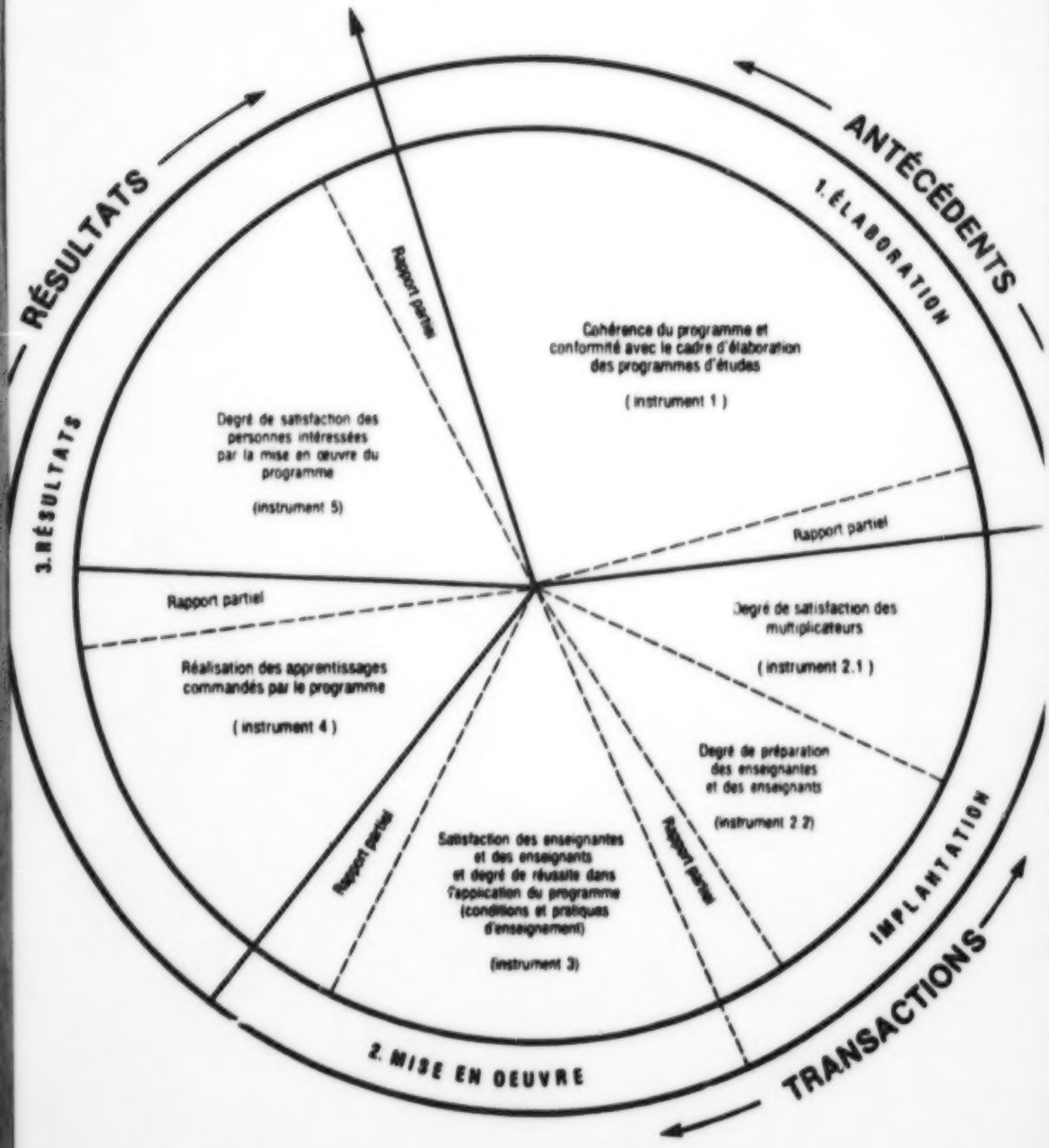
La Direction remercie également le personnel enseignant, les conseillères et les conseillers pédagogiques qui ont participé à l'élaboration des divers questionnaires utilisés pour la collecte des données, ainsi qu'aux divers travaux portant sur les seuils de réussite.

Merci à toutes les personnes qui ont répondu au sondage et à toutes et tous les élèves qui ont participé aux épreuves de français, langue seconde.

Traitement de texte :
Madame Lucille Savoie
Madame Louise Beaudoin

Paul Besozzi,
responsable de l'évaluation
du français, langue seconde

Nicole Grandbois,
responsable de l'évaluation
des programmes d'études



MODÈLE GÉNÉRAL D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

ANNEXE II

RELEVÉ DES PRINCIPALES ERREURS EN COMMUNICATION ORALE

L'annexe II présente le relevé des principales erreurs faites par les élèves. Ce relevé a été effectué par une spécialiste de français, langue seconde, à partir de l'enregistrement des élèves.

A. SYNTAXE

1. Emploi des prépositions/omission de la préposition

- avec les verbes :

jouer	«il joue hockey»
aller	«je vais en Toronto» «il va avec l'autobus...» «elle va à son amie...»
demander	«il demande moi...»
aider	«il aide à son père...»
donner	«elle donne moi une...»
regarder	«je regarde à la T.V.»
aimer suivi d'un infinitif	«elle aime de faire...à...»

- dans l'énoncé de la date : «sur le 3 juillet ...»
  «sur jeudi...»

- dans l'énoncé de l'heure : «à 8 heures juste à...»

2. L'article contracté

«de les enfants...»
«à les personnes...»
«de le camp...»

3. La place de l'adjectif

«des bruns cheveux»

4. L'emploi du pronom personnel c.o.d. ou c.o.i.

«tout le monde aime moi»
«il lui aide»
«elle demande moi»
«j'ai été se baigner»

5. Le comparatif

«il est plus grand de moi»

6. L'infinitif après un verbe conjugé

«il va bien»
«je vais va»
«je peux va»
«il veut bien»
«il veut mange»
«je va rencontre»

7. Le verbe impersonnel «il faut»

«je faut venir»
«tu faut aller»

8. Le verbe «aimer»

«je l'aime jouer»
«je j'aime joue»
«je t'aime jouer»

9. La négation

«elle ne pas travaille...»

10. Les phrases complexes

- relatives «les personnes que je reste avec...»
- conjonctives «je pense je vais aller...»
«après j'ai fini...»
«je peux faire quoi je veux...»
«j'aime qu'est-ce qu'elle fait...»

11. Structures calquées sur l'anglais

«je suis cinq pieds»
«deux années passées»
«la fille avec les cheveux...»
«il est peur»
«il est douze ans»
«mon cheveu est»
«elle regarde comme moi»
«il était né»
«mon père nom c'est...»
«mon nom de ma mère c'est...»
«on manque un joueur»
«elle m'aide avec mes devoirs»
«je vais manquer ma famille»
«on sommes cinq dans ma famille».

B. **GRAMMAIRE**

a. Conjugaison des verbes

- utilisation de l'infinitif à la place du présent de l'indicatif
  «je faire»
  «je aller»
  «je jouer»

- emploi de deux verbes conjugés

  «mon père a travaille»

- confusion entre passé composé et futur proche

- emploi de l'infinitif à la place du passé composé ou d'un participe passé calqué sur le présent de l'indicatif

  «tu lire» (tu as lu)
  «tu as vois» (tu as vu)

- omission de l'auxiliaire aux temps composés

  «tu faire» (tu vas faire)
  «je allé» (je suis allée)

- confusion entre être et avoir au passé composé

  «j'ai né»
  «j'ai allé»
  «je suis fini»

- confusion entre : je vais/je va
  j'ai/je a/j'a
  on va/on aller
  ils vont/il va
  ils savent/il sait
  ils doivent/il doit
  ils font/il fait
  ils sont/il est
  vous faites/vous fais
  aller/va (impératif)

b. Fautes d'accord

- confusion entre : il/elle
  lui/elle

- accord de l'adjectif possessif avec certains noms très courants, comme mère - soeur - frère - père - tante - cousin - main - jambe - maison.

- accord des adjectifs qualificatifs avec les noms courants

  bon / bonne
  gros / grosse
  petit / petite
  grand / grande...

- adjectif indifini tout/tous/toute

  «toutes le monde»
  «tous les choses»

C. **VOCABULAIRE**

- On remarque une faiblesse dans les noms :
  - de métiers
  - de pays, de provinces...
  - d'activités de loisirs...

- On remarque une confusion entre :
  - être malade et avoir mal
  - pourquoi/parce que
  - savoir/connaître
    «je ne sais pas lui»
    (je ne le connais pas)

  - entendre/écouter
  - voir/regarder
  - grand/gros/haut
  - court/petit
  - vivre/habiter
  - il a/il y a
  - je tiens/j'ai (langue italienne)
  - je serve/j'ai besoin (langue italienne)

ANNEXE III

TRANSCRIPTION D'UNE ÉPREUVE DE COMMUNICATION ORALE

ANNEXE III

TRANSCRIPTION D'UNE ÉPREUVE DE COMMUNICATION ORALE

Cet entretien a été choisi parce que les élèves, T. et M., deux jeunes filles, obtiennent respectivement une note de 50 et de 42 sur 65. La transcription permet de se faire une très bonne idée de ce que les élèves avaient à dire pour obtenir 80 p. 100 et 60 p. 100 à cette épreuve. Elle permet aussi de constater que ces élèves, qui sont assez représentatives de la moyenne de l'effectif, réussissent à transmettre le message qu'on leur demande en faisant plus ou moins de fautes qui ne nuisent pas à l'intelligibilité du message.

CONVERSATION

T. Mon nom, c'est T. D. Pi j'ai cinq...il est cinq personnes dans ma famille. Mes deux frères, ma mère puis mon père. Mes deux frères s'appellent A. pi J, pi ma mère s'appelle A., pi mon père, A. Ma mère est une ... maîtresse dans l'école... pour les sourds. Pi mon père, il travaille à N. T. Pi mon autre frère, il travaille à D. Pi mon autre, travaille pas.

Prof. Ils ont quel âge tes deux frères?

T. A. a 19, pi Julio a 16.

Prof. J'aimerais que tu me décrives une personne de ta famille, que tu me dises comment elle est physiquement.

T. Mon père, il est haute, pi il a des cheveux noirs, pi il est italien aussi ma mère... notre toute famille.

Pi, j'aime faire la bicyclette avec mon père, pi aller dans la campagne.

Prof. Avec ta mère, est-ce que tu fais des activités?

T. Oui, je vas à des magasins.

Prof. Tu vas magasiner.

T. Oui.

Prof. Puis avec tes frères? Il sont plus vieux que toi, tes frères?

T. Oui.

Prof. Vous faites des choses ensemble?

T. Oui, comme maintenant, ils me portent à voir les ...«fireworks».

Prof. Ah! les feux d'artifice?

T. Oui, les feux d'artifice, pi ils me portent à des magasins aussi, pi faire la bicyclette.

Cet entretien a été choisi parce que les élèves, T. et M., deux jeunes filles, obtiennent respectivement une note de 50 et de 42 sur 65. La transcription permet de se faire une très bonne idée de ce que les élèves avaient à dire pour obtenir 80 p. 100 et 60 p. 100 à cette épreuve. Elle permet aussi de constater que ces élèves, qui sont assez représentatives de la moyenne de l'effectif, réussissent à transmettre le message qu'on leur demande en faisant plus ou moins de fautes qui ne nuisent pas à l'intelligibilité du message.

CONVERSATION

T. Mon nom, c'est T. D. Pi j'ai cinq...il est cinq personnes dans ma famille. Mes deux frères, ma mère puis mon père. Mes deux frères s'appellent A. pi J, pi ma mère s'appelle A., pi mon père, A. Ma mère est une ... maîtresse dans l'école... pour les sourds. Pi mon père, il travaille à N. T. Pi mon autre frère, il travaille à D. Pi mon autre, travaille pas.

Prof. Ils ont quel âge tes deux frères?

T. A. a 19, pi Julio a 16.

Prof. J'aimerais que tu me décrives une personne de ta famille, que tu me dises comment elle est physiquement.

T. Mon père, il est haute, pi il a des cheveux noirs, pi il est italien aussi ma mère... notre toute famille.

Pi, j'aime faire la bicyclette avec mon père, pi aller dans la campagne.

Prof. Avec ta mère, est-ce que tu fais des activités?

T. Oui, je vas à des magasins.

Prof. Tu vas magasiner.

T. Oui.

Prof. Puis avec tes frères? Il sont plus vieux que toi, tes frères?

T. Oui.

Prof. Vous faites des choses ensemble?

T. Oui, comme maintenant, ils me portent à voir les ...«fireworks».

Prof. Ah! les feux d'artifice?

T. Oui, les feux d'artifice, pi ils me portent à des magasins aussi, pi faire la bicyclette.

Prof. À toi, maintenant, M., de nous parler de ta famille.

M. Mon nom c'est M. D. Pi il y a sept personnes dans ma famille. Puis je ...heu... trois frères puis une soeur. Puis, ma soeur...est appelée...S. Pi mon frère, il s'appelle M., puis il est 16 ans. Pi ma... ma autre frère, M., il est dix ans. Puis aussi ma autre frère, il allé à une école, puis il est quatre ans, A. Puis ma soeur, elle est un an...

Prof. C'est une grande famille!

M. Et, heu...

Prof. Tu peux peut-être me décrire ton père ou ta mère?

M. Heu...ma père, il est des cheveux frisés puis il est heu... grand, puis il parle italien. Il y a des yeux heu... noirs...bruns.

Prof. Tu peux me dire quel travail il fait, ton père?

M. Oui, il travaille dans une école: J. M. High School, pour heu... heu...«adult educat'on».

Prof. L'éducation des adultes. Est-ce que ta mère travaille à l'extérieur?

M. Oui, ma mère travaille dans une «office», puis dans une hôpital, puis dans une restaurant, puis dans un autre «office».

Prof. Mon Dieu, elle fait tout ça dans une journée?

M. Des fois...Puis aussi, elle...une «catering jobs».

Prof. Qu'est-ce que tu aimes faire avec les personnes de ta famille?

M. Avec ma père, j'aime cour avec lui, puis avec ma mère, j'aime aller à la magasin, puis avec ma frère, M., j'aime jouer le baseball, pi le soccer. Puis A., je... puis S., j'aime jouer dans la maison avec lui et elle. Puis mon frère autre frère, M., j'aime faire la course avec lui.

Prof. Y a-t-il une personne avec qui tu t'entends mieux?

M. Non. N'a pas.

Prof. Tu aimes tout le monde également, et toi, T.?

T. Moi ils sont tout égal aussi.

Prof. J'aimerais que tu me parles de tes projets de vacances d'été. Qu'est-ce que tu penses faire cet été?

T. Je pense que je vas aller à la campagne pour un mois, pi pour une autre semaine, j'vas aller à Lac George dans les États-Unis. Pi j'pense que j'vais aller aussi à Toronto pour une autre semaine.

Prof. (à M.) Y a-t-il des questions que tu pourrais lui poser sur une des activités?

M. Est-ce que tu aimes faire...heu...la nat...natation?

T. Oui, parce que dans ma campagne, il y a un grand lac pi des fois quand je vas en vacances à les États-Unis, on prend un hôtel qui a un «swimming pool».

Prof. Une piscine.

M. Est-ce que tu aimes faire la bicyclette là-bas?

T. Oui, je vas avec mon père beaucoup pi ma mère.

Prof. Et toi, si tu nous racontais ce que tu vas faire cet été.

M. Je va aller... au camp pour deux semaines. Puis après, je vas aller à New York, Johnville. Puis après ça, je vas aller au Boston, Massachusetts, puis après ça, je vas aller à Cape Cod.

Prof. Pose-lui donc quelques questions sur l'une ou l'autre des activités.

T. Qu'est-ce que tu penses que tu vas faire quand tu vas aller toutes ces places-là?

M. Je va le...aller chez mon oncle. Puis dans Cape Cod, nous va seulement pour le plaisir.

T. Ça c'est tout.

Prof. Une autre question, peut-être?

T. Qu'est-ce que tu vas faire avant que tu vas là, quand tu es dans le...ville, dans la ville?

M. Je pense que je va chercher le...le vêtement. Puis je vas aller bicyclette, puis je va le faire la natation aussi.

Prof. (à T.) Si tu avais le choix, qu'est-ce que tu aimerais le mieux? Aller en vacances avec ta famille ou bien aller dans un camp d'été avec des amis?

T. Je pense que j'aimerais faire les vacances avec ma famille.

Prof. Oui, pourquoi?

T. Oh! parce que je pense que si je aller à la camp, je me rester pas là beaucoup parce que je voulais être avec mes parents.

Prof. Dans un camp où tu coucherais le soir ou un camp de jour? Tu es déjà allée dans un camp?

T. Oui, j'ai allé mais pas pour...

Prof. Un camp de jour?

T. Oui, un camp de jour à les huit, pi à les cinq, à cinq heures. Mais j'pense pas que je voulais... je veux aller à une place où je dois dormir là parce que je voulais être avec mes parents.

Prof. Tu aurais peur de t'ennuyer.

T. Non, c'est pas ça. Parce que mes parents va me porter à États-Unis, pi toutes des places comme ça. Pi on a une maison dans la campagne, pi c'est le fun d'aller là! Pi faire toutes les choses...

Prof. C'est plus agréable!

T. Oui, puis je suis avec des personnes que je connais beaucoup.

Prof. Et toi, qu'est-ce que tu choisirais?

M. J'aime aller avec ma famille aussi parce que c'est plus intéressant. Nous peut aller des plus bons places.

Prof. Tu fais quand même les deux, toi!

M. Oui, mais j'aime aller avec ma famille.

PREMIER JEU DE RÔLES

T. Ah! M., tu me déranges. Je veux dormir.

M. Non, j'veux mes parents maintenant.

T. Pourquoi? On a beaucoup de choses de faire. Comme demain, on va dans l'autre camp pour faire des autr'amis.

M. Oui, je sais, mais j'aime mes parents beaucoup, puis j'aimerais avec ...j'aimerais aller avec mes parents, maintenant.

T. Tu sais qu'on peut faire? Demain, on peut téléphoner tes parents. Pi tu peux les dire que tu t'ennuies de...leur.

M. Oui, c'est un bien bon idée.

T. Va dormir parce que tu me déranges, pi j'veux dormir.

M. Oh! O.K.

T. Bonsoir!

M. Bonsoir!

SECOND JEU DE RÔLES

M. T.! T.!

T. Quoi?

M. Est-ce que tu veux aller à la troisième cabane?

T. Pourquoi?

M. Parce que je veux le... je veux le faire peur à Amy.

T. Mais non M., c'est défensé de faire ça!

M. Ben! je veux aller maintenant. je pense que c'est bon là-bas.

T. Oui, mais M., tu sais, si tu vas là, pi tu fais ça, tu dois faire beaucoup de travail dans la cuisine, pi tu peux pas venir faire de la natation avec nous demain.

M. Ben, je veux, je veux aller à la troisième cabane maintenant, parce que je veux le faire peur à Amy, je te dire!

T. Non, M.! tu vas si tu veux, mais moi j'vais aller dormir.

M. Oh! O.K.

Résultats des élèves

Pour faciliter la lecture de ces résultats, il y a lieu de se référer à l'échelle descriptive de la page 68 et au tableau 30 de la page 70.

Pour la CONVERSATION

T.	4 x 3	12/15
	4 x 2	8/10
		4/5
		4/5
	3 x 2	6/10
		34/45
M.	3 x 3	9/15
	4 x 2	8/10
		3/5
		4/5
	3 x 2	6/10
		30/45

Pour les JEUX DE RÔLES

Premier		
T.	4 x 2	8/10
M.	3 x 2	6/10
Second		
T.	4 x 2	8/10
M.	3 x 2	6/10

Total des notes

	T.	M.
Conversation	34	30
Jeux de rôles	16	12
	50/65	42/65
	77 %	65 %

ANNEXE IV

RELEVÉ DES ERREURS LES PLUS COURANTES EN ÉCRITURE

Syntaxe

- énoncé de la date
ex. : dans le 15 juin
à 21 juillet / à la 11 août / samedi, mai 30

- énoncé de l'heure
ex. : samedi à 2 h à 3 h / dans le matin / le temps est 2 h

- localisation
ex. : à ma maison / chez ma maison / à la camp / c'est le mon école

- emploi des prépositions en général
ex. : jouer du soccer...

- absence de ponctuation et de la majucule en tête de phrase

- formulation de l'invitation (tournures de la langue maternelle)
ex. : - je te invite
- veux toi a allé...
- invité toi
- moi invite toi
- je veux toi allez avec moi

Orthographe grammaticale

- programme :

o l'accord de l'adjectif possessif ex. : mon soeur
o ex. : c'est ex. : se / ce / c'est...
o la marque du pluriel des noms et adjectifs du contenu minimal
o je t'invite (je te invité - je * invite)

- hors programme :

o la conjugaison des verbes essentiels à la communication
ex. : venir (ven - veine - veut - vien, etc...)
pouvoir (pu - peu - peus...)
vouloir (vu - ve - veu...)
aller (je va - je allez - elle vas...)
avoir (je ai - * - je a ...)
être (tu êtes - vous êtes...)

Orthographe d'usage

- programme :

o fête (une douzaine de graphies différentes)
o inviter (ainviter - enviter - invisiter - avite...)
o le nom des jours et des mois (samedie - samdi - dimage) (majuscule fréquente)
o chez moi
o heure

- hors programme :

o venir (une douzaine de graphies*)
o «j'espère» (une dizaine de graphies*)
o parce que
o maison
o «j'habite»
o «j'ai hâte...»
o «est-ce que...?»
o beaucoup
o si
o comment ça va
o cher (chère)
o adresse
o encore
o jusqu'à
o appeler
o commencer

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

18-7582-86